



Capítulo
Ontario

**Memoria
Conferencia Anual 2012**

*American Association of Teachers of
Spanish and Portuguese*

Capítulo Ontario

Glendon College, Universidad York

3 de noviembre de 2012

**David Rozotto
Editor**

**Memoria
Conferencia Anual 2012**

*American Association of
Teachers of
Spanish and Portuguese*

Capítulo Ontario

**Glendon College, Universidad
York**

3 de noviembre de 2012

**David Rozotto
Editor**

Memoria Conferencia Anual 2012
American Association of Teachers of Spanish and Portuguese
Capítulo Ontario (AATSP-ON)
Edición y selección copyright © 2013 David Rozotto
(drozotto@gmail.com)

© David Rozotto por la compilación
© Los autores de los artículos y las ponencias
Diseño y diagramación **Lugar Común Editorial**

Ottawa, Canadá, 2013
<https://sites.google.com/site/aatsponglenonconference>
aatsp.on.conferencia@gmail.com

ISSN 1929-414X

Hecho en Canadá

ÍNDICE

Presentación 1

Conferenciante invitada 3

INVESTIGATING THE EFFECT OF EXPOSURE TO ORTHOGRAPHIC INPUT
ON SECOND LANGUAGE PRONUNCIATION. EVIDENCE FROM ENGLISH-
SPEAKING LEARNERS OF SPANISH

Dra. Yasaman Rafat 3

Sección de enseñanza y linguistic 5

¿O APRENDEMOS A *TWITTEAR* Y A *TEXTEAR*, O ENSEÑAMOS EL
ESPAÑOL DEBIDO?

Ricardo Camarena Castellanos 7

CÓMO FACILITAR LA PRODUCCIÓN ORAL A TRAVÉS DE LAS CANCIONES
Y DE LAS PELÍCULAS EN LA CLASE DE ESPAÑOL

Irina Goundareva 17

LA GRAMÁTICA CONTRASTIVA COMO INSTRUMENTO PARA EL
DIAGNÓSTICO Y TRATAMIENTO DE DIFICULTADES LINGÜÍSTICAS EN
NUESTROS ALUMNOS

Belén Huarte Gallego 31

WHY SHOULD WE INVESTIGATE NATIVE/NONNATIVE FEEDBACK IN
SPANISH COMMUNITY SERVICE LEARNING?

Samuel A. Navarro 41

LA ADQUISICIÓN DE LA NEGACIÓN EN ESPAÑOL POR HABLANTES DE
INGLÉS Y LA NATURALEZA DE LAS GRAMÁTICAS DE INTERLENGUA

Matthew Patience 63

INTERDISCIPLINARY APPROACH TO TEACHING THE SPANISH PRETERIT
AND IMPERFECT TO ENGLISH SPEAKERS

Esperanza Roncero 83

Sección de cultura y literatura 99

UTOPIA AND COSMOPOLITANISM IN MARIO VARGAS LLOSA'S *EL PARAÍSO EN LA OTRA ESQUINA*

Annik Bilodeau 101

ENTRE AUTOFICCIÓN Y NOVELA: *LA TÍA JULIA Y EL ESCRIBIDOR*

Anne-Sophie Chiabaut 109

LA TRANSCULTURACIÓN ARQUITECTÓNICA EN LA AMÉRICA LATINA COLONIAL: EL CASO DEL CORICANCHA

Patricia Laforest 117

EL OPTIMISMO DE LA JUVENTUD ECLIPSADO POR EL ESCEPTICISMO DE LA EXPERIENCIA: IMPLICACIONES DE LA ESTRUCTURA NARRATIVA DE *LA CHICA DEL TROMBÓN* DE ANTONIO SKARMETA

May Morpaw 127

LA VIRGEN DE LOS SICARIOS DE FERNANDO VALLEJO. LA FRAGMENTACIÓN DEL SICARIO Y EL DISCURSO NIETZSCHEANO

Gustavo Daniel Ruiz González 135

Resúmenes de otras ponencias 143

EL ESTEREOTIPO Y EL COMPONENTE SOCIO-CULTURAL EN LA CLASE DE ELE

Luis Abanto 145

EL SENTIDO DEL SIN SENTIDO: ANÁLISIS DE ERRORES EN EL AULA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Mignette M. Garvida, Ph.D. 145

LEXICAL AND MORPHO-SYNTACTIC DEVELOPMENT IN A SHORT-TERM STUDY ABROAD CONTEXT

Gabrielle Klassen y John W. Schwieter 146

**LA INTERACCIÓN ORAL EN CLASE: ESTRATEGIAS PARA SU ÉXITO Y
CONSIDERACIONES LINGÜÍSTICAS, SOCIOCULTURALES Y PRAGMÁTICAS**
María T. Mascaro Llabres 147

**ACTITUDES DE ESTUDIANTES DE ELE SOBRE EL TRATAMIENTO DEL
ERROR EN EL AULA DE CLASE**
Nelson José Méndez-Rivera 148

**BILINGUAL LEXICAL AND CONCEPTUAL PROCESSING DURING WORD
TRANSITION: IMPLICATIONS FOR TEACHING AND LEARNING**
John W. Schwieter y Aline Ferreira 149

**MÁS QUE IMÁGENES. EL USO DEL CINE EN LA CLASE DE LENGUA
EXTRANJERA**
Inma Taboada 150

**LA ESCRITURA DEL YO Y SU EFECTO TERAPÉUTICO: EL DISCURSO
AUTOBIOGRÁFICO DE ISABEL ALLENDE**
Ioana Dimitriu 152

**TRASFONDO SICOLÓGICO EN LA CONFECCIÓN DE PERSONAJES
ESTEREOTIPOS EN UN CUENTO DE LYDIA CABRERA**
Caridad Silva 153

**UNIDAD Y DIVERSIFICACIÓN EN LOS PROGRAMAS DE LITERATURA
HISPÁNICA**
Sonia Thon 153

LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA Y LA APTITUD INTERCULTURAL
David Rozotto 154

Presentación

El 3 de noviembre de 2013 se celebró en Glendon College (Universidad York) el Congreso de la AATSP-ON. La AATSP, organización nacida en Nueva York en 1917, está dedicada al estudio y promoción de la lengua española y portuguesa y, aunque existen más de 70 capítulos en EEUU, la AATSP-ON es la única rama que poseemos en Canadá y que nos ofrece la oportunidad a los investigadores de esta área para presentar nuestros trabajos y experiencias.

Como es característico entonces de este encuentro anual, se expusieron en Glendon numerosos trabajos sobre los distintos campos de la enseñanza de la lengua y de la literatura española y portuguesa, así como de otros aspectos culturales de los países que hablan estas lenguas. Así se revisaron los materiales que poseen tanto el profesor como el alumno desde una perspectiva crítica, se investigó sobre la adquisición de los diferentes aspectos gramaticales, léxicos, fonéticos y sintácticos, se analizaron los errores más frecuentemente cometidos en las aulas de ELE norteamericanas para comprender su origen, se realizaron comparaciones con las gramáticas de la lengua primera de nuestros alumnos, se abordaron aspectos socioculturales y pragmáticos y se presentaron estudios sobre algunas de las principales obras literarias escritas en español.

Este año contamos con profesores de numerosas instituciones norteamericanas como de las Universidades de Toronto, Ottawa, Acadia, McGill, British Columbia, Illinois, Carleton y Hartwick College, además de la universidad de acogida, Glendon College (Universidad York) que mostraron todo su empeño en presentar de forma sobresaliente sus aportaciones en las diferentes vertientes. Todas estas ponencias se caracterizaron también por el rigor académico necesario, por la intención por parte de todos los investigadores de mejorar nuestras metodologías y evaluar nuestras experiencias para enfocar la enseñanza en la dirección correcta.

Participaron además reconocidos especialistas como la profesora Yasaman Rafat (Universidad de Western Ontario) que impartió una magnífica conferencia plenaria. Colaboraron también personalidades del mundo de la cultura y de la educación como Ana Paula Ribeiro (representante del Instituto Camões en Canadá) y David González Vera (Agregaduría de Educación de la Embajada de España).

En la siguiente memoria que les presentamos se encuentran varias de las investigaciones antes mencionadas de esos participantes, los cuales no sólo realizaron sus estudios con brillantez, sino con el cuidado y cariño del que ama la enseñanza de nuestra lengua.

Belén Huarte Gallego
Presidenta AATSP-ON

Conferenciante invitada

DRA. YASAMAN RAFAT

yrafat@uwo.ca

Universidad de Western Ontario

Investigating the Effect of Exposure to Orthographic Input on Second Language Pronunciation.

Evidence from English-speaking Learners of Spanish

The talk provided an overview of the body of literature on the effect of orthography on second language (L2) pronunciation. In particular, it focused on empirical work done on L1-based phonological transfer in second language production in English-speaking learners of Spanish. The role of auditory-orthographic condition of training and production as well as the type of grapheme (letter)-to-phoneme correspondences in L2 phonological acquisition were examined. Both the positive and negative effects of orthography on L2 pronunciation were highlighted and pedagogical implications for beginning learners of Spanish were discussed.

SECCIÓN DE ENSEÑANZA Y LINGÜÍSTICA

¿O aprendemos a *twittear* y a *textear*, o enseñamos el español debido?

Ricardo Camarena Castellanos

rcama005@uottawa.ca

Universidad de Ottawa

Resumen

La enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) enfrenta nuevos retos didácticos para sus docentes ante el progresivo reduccionismo de la escritura de este idioma en la práctica comunicativa, por medio de los variados recursos de las Nuevas Tecnologías Informativas: mensajes de texto, *postings*, *chats*, *blogs*, foros de charla en redes sociales y comunidades virtuales. La celeridad y economía gramatical con que nuevas generaciones de *hispanoescritientes* de todos los estratos sociales interactúan -fomentando este fenómeno de escritura- plantean un dilema a los estudiantes de español: confrontar estos usos *paragramaticales* de esta lengua, que poco se aproximan a lo aprendido en sus cursos, volviendo el nuevo idioma de uso casi incomprensible, pero funcional. Este intercambio vertiginoso de millones de mensajes instantáneos de toda índole ha generado una *subsintaxis* o *parasintaxis* de la lengua española actual, improbable desde una normativa lingüística. Sin embargo, el abrumador crecimiento exponencial de este uso sobre la norma obliga a reconsiderar posturas respecto de estas vertientes de la escritura irreversiblemente creciente y cada vez más popular por su instantaneidad, como hábito y contingencia comunicativos. Una propuesta es la creación de cuentas de Twitter, Facebook o de un sitio web que consignent y debatan colectivamente y en línea estos recientes usos del español escrito.

En el aula, durante sucesivos cursos, los niveles de complejidad y dominio están didácticamente estructurados: aprendizaje, enseñanza, evaluación; siguiendo por ejemplo el Marco Común Europeo de referencia para las lenguas. Los docentes del español como lengua extranjera (ELE) nos esmeramos entonces por enseñarlo en la forma debida, en este

caso bajo las premisas del enfoque comunicativo revisadas por Peris (1998: 14):

- 1) La relación entre contexto cultural y reglas de uso, así como la relevancia de los conocimientos de ese contexto para la realización de un uso efectivo y adecuado de la lengua;
- 2) El reconocimiento de distintos niveles de significado en la expresión lingüística (proposicional, discursivo y pragmático) y la necesidad del control simultáneo de todos ellos para la eficacia en la comunicación;
- 3) La competencia comunicativa como responsable del uso efectivo y adecuado de la lengua en las distintas situaciones de comunicación.

Pero inexorablemente la realidad cotidiana enfrentará a nuestros alumnos debutantes del español al creciente fenómeno del reduccionismo textual en *chats*, *postings* y mensajería instantánea. Un universo de mensajes codificados, pero sin reglas, creado por los hablantes nativos a nombre de la eficacia y la inmediatez.¹ Todo ello sin la menor preocupación gramatical u ortográfica, pues el uso simplista y efímero se impone a la norma culta que nos hemos esmerado en inculcar a nuestros estudiantes.² Estos flamantes egresados del español enfrentarán este choque de fuerzas lingüístico al interactuar por escrito con los *hispanoescritbientes* nativos. Podrán ratificar entonces la eficacia comunicativa de este minimalismo escrito por medio de

¹ Para el caso del *Short Message Service* o *System* (SMS) y tras indicar cuatro categorías de modificaciones usuales de esta escritura electrónica (*detraction*, *immutatio*, *adictio* y *transmutatio*), Luis Íñigo-Madrigal (2010) advierte: “Ninguna de las modificaciones citadas es sistemática, ni en el conjunto de los SMS, ni en los SMS de un usuario individual. Cada grupo social, cada grupo de edad, cada grupo geográfico, cada grupo de amigos y hasta cada individuo suelen utilizar distintas modificaciones, y éstas tienen un carácter efímero, cambiando con mucha rapidez en el tiempo”.

² Hay que tener presente la consabida diversidad en dicha norma culta que reconoce la propia Real Academia Española (RAE) en 2005: “El español no es idéntico en todos los lugares en que se habla. En cada país, e incluso en cada zona geográfica y culturalmente delimitada dentro de cada país, las preferencias lingüísticas de sus habitantes son distintas, en algún aspecto, de las preferencias de los hablantes de otras zonas y países. Además, las divergencias en el uso no se deben únicamente a razones geográficas. También dependen en gran medida del modo de expresión (oral o escrito), de la situación comunicativa (formal o informal) y del nivel sociocultural de los hablantes”.

los recursos virtuales. Aun cuando bárbara, relativamente desprestigiada y adocenada, dicha eficacia comunicativa valida estos recursos de escritura reduccionista. La creciente generalización de su uso prosigue la tradición de todo lenguaje vivo.

Esta babel contemporánea de mensajes digitales reduccionistas en teléfonos celulares, tabletas, *laptops* y demás artefactos de escritura contemporáneos apabulla la “anticuada” escritura *con todas sus letras*. El uso elemental y alfanumérico va siendo irreversiblemente relegado, por ejemplo, por *emoticones* y *avatars*, capaces de condensar en una imagen animada sentimientos, actitudes y emociones otrora demostrados con palabras, algunas en verso.³ En los mensajes de escritura en *beepers*, *chats* y correos electrónicos sin *attachments*, ya venía incubándose el inicialmente divertido germen de su propia destrucción. Esta reciente cultura de la escritura *virtual* atraviesa por una natural vuelta al origen, de conversión de la letra al jeroglífico y de allí simplificándose al símbolo aglutinador en nombre de la economía cronológica. Pero aún no se sabe a ciencia cierta cuál es el provecho de dicha instantaneidad. La nueva escritura virtual de remedos fonéticos, de eliminación vocálica, no regresa a la piedra concreta, a la tablilla de barro o al rollo de un mar muerto para convertirse en vestigio arqueológico: se esfuma en las pantallas para corroborar la vieja idea de que todo es relativo, que nada permanece. Es así como las generaciones actuales se integran desesperadamente a otras, a Algo, pues la obsesión gregaria es *pertenecer*. Y la red virtual es la de mayores membresías. Para ello hay que emitir las nuevas consignas *online*. Lo bueno, si breve, dos veces bueno, sería la lógica.

³ Silvia Tabachnik (2009) cita la teoría de la “ideografía dinámica” como una “escritura de imágenes” de Pierre Levy (1991) para anotar que “la escritura asume a menudo matices ideográficos intentando reponer mediante códigos icónicos primarios el espesor signifiante de una gestualidad invisible: los guiños de la complicidad o de la ironía, las expresiones de la euforia y la tristeza, la mímica de la decepción o de la sorpresa. Pequeñas imágenes fijas o animadas (proporcionalmente del tamaño de una letra) se insertan en la linealidad de la escritura alterando su inmovilidad.

Hace medio siglo contestatario y de paz y amor, cualquier muro del mundo occidental contenía “pintas”, largos mensajes libertarios, clandestinos, revolucionarios y a ratos poéticos y filosóficos. Conforme la creciente cultura de las adicciones lo requirió desde finales del milenio pasado, los mensajes del muro, por medio del colorido híbrido de letra e imagen que es el *grafitti*, se codificaron en forma reduccionista y estéticamente ardua, sobre todo para el uso estratégico de ciertos usuarios iniciados del hampa, de la pandilla o del barrio; ya sea para marcar territorios, para alertar, para medrar. Y al muro se fue agregando el cuerpo humano como muro portátil de piel que empezó a dar cabida al tatuaje pandilleril, al enigma sintético de tinta permanente, al logotipo delictivo, a *La Vida Loca*. De igual modo el lenguaje del cuerpo, especialmente las manos, crean en ese tiempo inmediatos códigos comunicativos y de identidad entre las nuevas sectas de la violencia callejera. Pero ahora el muro para las nuevas codificaciones no es físico ni es callejero, y ya no es exclusivamente espacio comunicativo del hampa o de los sectores clandestinos de la sociedad. Es patrimonio de uso también del ciudadano bueno, del adolescente en línea, del joven cibernauta, del burócrata manejando el auto, del ama de casa en la fila del supermercado. Es la concreción de lo virtual luminoso, optimizada día con día gracias a sucesivos prodigios tecnológicos, sólo intuitidos desde el pasado en viejas películas de ciencia ficción o, por ejemplo, en el viejo reloj comunicador del comic del superagente *Dick Tracy*. Ahora todos chatean y *twittean* con sus congéneres virtuales, además de ser usuarios del nuevo idioma de mensajes instantáneos, y también son innovadores de los nuevos mensajes cifrados. La brecha generacional torna esa mensajería francamente incomprensible para muchos adultos contemporáneos y para quienes llegaron tarde a las sucesivas y vertiginosas novedades de las Nuevas Tecnologías Informativas. Púberes eternos detentan el uso y optimización de estos nuevos mensajes cifrados, que refulgen en sus rostros y se esfuman por billones en una instantaneidad que no da lugar ni tiempo a registros o estudios, a clasificaciones y

frecuencias, dado su carácter efímero y vertiginosamente cambiante.⁴

Por otra parte, nuestros estudiantes de ELE están aprendiendo un lenguaje escrito adecuado para el estudio y la actividad profesional, pero relativamente impráctico para la vida cotidiana y la interacción social.⁵ Puede ilustrarlo la anécdota atribuida a Oscar Wilde: la del príncipe que ocupa la mitad de su vida en el arte de aprender a matar dragones y, durante la otra mitad, jamás tiene oportunidad alguna de poder demostrarlo. Si bien en nuestros cursos los estudiantes de lengua española están conociendo y aprendiendo un lenguaje y una cultura nuevos, es inminente su encontronazo con la escritura con una categoría nada amable de un casi analfabetismo funcional. Está reflejado en la gramática peculiar de sus mensajes instantáneos, de sus *postings* en YouTube o en Facebook, o en sus muy particulares *twitteos*, aun cuando por un lado la MLA haya codificado su cita correcta y, por el otro, la Real Academia Española (RAE) ya se ocupe de la conjugación del neologismo <chatear>.⁶ Como enseñantes, incluso como usuarios mismos, la novedosa contingencia nos hace bregar con esta escritura contráctil, reduccionista casi al absurdo y transgresora de la norma culta, pero eficaz comunicativamente. Es un acto híbrido de fonación por escrito, pero funcional. Tenemos claro que las generaciones actuales jamás volverán a la penumbra, al opaco rostro monástico de ir leyendo un libro sin teclado. Sus refulgentes *e-*

⁴ Ya Íñigo-Madrigal (2010) advertía en Valparaíso: “Un diccionario de SMS presenta enormes dificultades y, me temo, va contra la naturaleza misma de ese tipo de escritura, por lo que su utilidad es extremadamente discutible. Si los SMS son un peligro para la unidad del idioma, no son un peligro aislado, sino parte y resultado de un peligro mayor anunciado por algunos: el del progresivo empobrecimiento cultural que se manifiesta, entre otras cosas, en que los adolescentes están perdiendo la capacidad de leer y escribir textos largos, según afirma un reciente estudio del University College de Londres. Pero, según otros estudios, los jóvenes tienen muy presente la adecuación y la oportunidad del modo en que escriben, por lo que en un examen no utilizan los cambios que introducen en los mensajes telefónicos escritos”.

⁵ Peris (2010) retoma a J.J. Arnold (1999) para recalcar que “todo uso de la lengua (y, por tanto, el uso que se realiza en el aula) requiere la implicación de la globalidad de la persona y no únicamente de su dimensión intelectual”.

⁶ Ver <http://owl.english.purdue.edu/owl/resource/747/08> y <http://lema.rae.es/drae/>

books, *e-mails*, sus textos instantáneos en sus Blackberries, tabletas o iPhones, son ahora sus cómplices comunicativos, aun bajo la soledad entre el bullicio. Se han convertido en nuevos e inseparables compañeros de viaje, de fin de semana, del camino y regreso de la escuela o de donde sea, confidentes del aula. Díganlo los profesores interrumpidos por la galería acústica de *ringtones* que sonoriza esporádicamente clases y exámenes.

Combatir este nuevo uso compactador del lenguaje escrito es quijotesco; es tarea perdida y, bien mirado, es cadáver, es anacronismo, es retrógrada. Por el contrario, este fenómeno avasallador nos obliga a los enseñantes de un nuevo idioma a reflexionar y replantearnos estrategias para incorporar la lexicalización virtual, los préstamos idiomáticos, la praxis digital de estas nuevas generaciones, en lugar de coaccionarlas estéril e inquisitorialmente por medio de la confiscación de aparatos, de taches en sus ensayos minimalistas, de redadas gramaticales. Daría risa y pavor tan sólo el imaginar la pira de aditamentos electrónicos ardiendo, crujiendo -y *beepeando* agónicamente- en nuevos y solemnes autos de fe gramatical escarnecedores de los perseguidos *heterousuarios* de la lengua escrita, hasta hacerlos abjurar del Messenger o de Twitter. ¿Cómo poder llamar a esta nueva herejía de la escritura plebeya o clasificarla sin pecado académico? ¿Quizá *paraescritura*, *infraescritura*, *subescritura virtual*, *ciberspanglish*?⁷ Más que clasificaciones, conviene atender a otra premisa didáctica integradora de este creciente fenómeno de la escritura, indicada por Peris (1998): “la variación lingüística y su significación social: (la) atención a los diferentes usos y a sus propiedades lingüísticas (fonéticas, morfológicas, léxicas) acordes con las diferentes situaciones y roles sociales” (15).

En nuestro caso, como enseñantes de ELE, no hay vuelta atrás en esta nueva encrucijada (y no cruzada reconquistadora de la lengua de Cervantes y Nebrija): o aprendemos a *twittear* y a

⁷ Sería una forma de denominar el “español vestigial” o el llamado *junk spanish* de los más de 35 millones de hispanohablantes que habitan en Estados Unidos, cuya adulteración es presente e inevitable, por ejemplo, en los *postings* de *YouTube* y en la mensajería de las redes sociales. Para una revisión detallada de este tipo de español puede consultarse el estudio de John M. Lipski (2008); en específico el Capítulo XIII.

textear, o enseñamos el debido español escrito -o cualquier otra lengua. Sí, pero en el contexto de lo real necesario, no de lo “real maravilloso”; de ser en lo contextual contemporáneo. Necesitamos estar a la altura de lo que los adolescentes y jóvenes nativos del idioma español escriben, no necesariamente prohibiendo o confiscando en clase sus receptores de mensajes, sino concentrándonos en analizar la eficacia y síntesis –no el simplismo o las barbaridades– de sus códigos comúnmente empleados en su interacción comunicativa, y a la vez ponerla en balance en el momento de enseñarles las bases dentro de los estándares de uso de la nueva lengua por aprender por parte de nuestros alumnos no hispanohablantes. Esta encrucijada hace eco del permanente debate sobre el tratamiento didáctico de la gramática en la enseñanza de la lengua española, indicado por A. García (1998): “dos tendencias pueden identificarse precisamente, como gramatical, la una, y como conversacional, la otra. La primera está basada en la preminencia de la gramática; la segunda se fundamenta en la utilización prioritaria de materiales lingüísticos extractados de la realidad comunicativa”.

Las iniciativas y estrategias didácticas pueden, como en la lengua escrita, incubar sus propios gérmenes de destrucción bajo el entusiasmo de la adecuación a esta circunstancia:

- 1) Crear una cuenta de Twitter por grupo escolar, para permitir a los estudiantes ejercitar -bajo un rubro académico- estos usos recientes del texto escrito. De un registro pueden derivarse sucesivos *twitteos* que glosen, expliquen o debatan la funcionalidad, sentidos posibles o variantes de un mismo registro. Es un debate virtual que no los tendría necesariamente en el aula y podría ser parte de una labor de ejercicio y repaso en casa.
- 2) Crear un perfil en Facebook en el que los estudiantes puedan ejercitar sus registros del español compactado, así como el registro de nuevos o peculiares usos. De esta manera los demás participantes podrían compartir el hallazgo, glosarlo y enriquecerlo ejemplificando con otros registros. El riesgo es que el alumnado se disperse hacia tópicos o enlaces ajenos al propósito didáctico, o simule estar en contacto con el perfil

original y se sesgue hacia su perfil particular o el de sus amigos en línea.

- 3) Crear un sitio web con similar orientación que las anteriores propuestas, con la salvedad de que estaría construido con las aportaciones de todos y con la inclusión de prácticas, trabajos, anécdotas, debates y posibilidades o no de aplicación dentro del español formal. Lo esencial sería conformar progresivamente un glosario o una recopilación interesante de registros con una utilidad ulterior en sucesivos trabajos o investigaciones.

Desde luego que esta exhaustiva labor extracurricular demanda un tiempo y dedicación que, vistos desde cierta perspectiva, bien podrían emplearse en labores didácticas más formales y con posibilidad de evaluación. Pero debe tomarse en cuenta que esta propuesta está abierta a optimizaciones y opciones por parte de profesores y alumnos, y con la ubicación de esta actividad dentro de los linderos de la evaluación formativa. En esta labor ardua y conjunta la propuesta dista mucho de declararse original, pues hay profesorado y alumnado que ha dado los primeros pasos, organizando sitios de internet, ensayando fórums, blogs y chats al respecto, etc.⁸ Finalmente, esta propuesta surge con el afán de ser complementaria dentro de las actividades didácticas bajo el enfoque comunicativo de la enseñanza del español escrito. Ojalá y no nos llegue a los profesores el mensaje –o el *e-mail*– demasiado tarde.

Bibliografía

Centro Virtual Cervantes, Instituto Cervantes. “Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas”. 1997-2013. Red.

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/

⁸ Resulta indispensable anotar aquí el trabajo catalogador y profusamente informativo de Antoni Nomdedeu Rull, “Actualización de los recursos del docente de ELE en Internet”, que lista recursos virtuales para la enseñanza de ELE ofrecidos por diversos sitios en línea. De igual modo reflexiona la compartida preocupación por una efectiva actualización del docente ante el auge de las Nuevas Tecnologías Informativas.

- Íñigo-Madrigal, Luis. “El lenguaje de los «yahoosms»”. *V Congreso Internacional de la Lengua Española*. Valparaíso, 4 de marzo de 2010. Red. <http://www.etcetera.com.mx/articulo.php?articulo=4734&pag=1&coment=1>
- Lipski, John M. *Varieties of Spanish in the United States*. Washington, Georgetown University Press, 2008. Impreso.
- Peris, Ernesto Martín. “La enseñanza de idiomas modernos: de los contenidos a los procesos”. *CABLE. Revista de Didáctica del Español como Lengua Extranjera* 1. Madrid, 1988, 16-21. Impreso.
- “Perspectivas actuales sobre la metodología de la enseñanza”. *V Congreso Internacional de la Lengua Española*. Valparaíso, 4 de marzo de 2010. Red. http://congresosdelalengua.es/valparaiso/ponencias/lengua_educacion/peris_ernesto_m.htm
- Nomdedeu Rull, Antoni. “Actualización de los recursos del docente de ELE en Internet”. *redELE* 12. Madrid, 2008. http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2008_12/2008_redELE_12_06Nomdedeu.pdf?documentId=0901e72b80de14e5 Red.
- Real Academia Española: *Diccionario panhispánico de dudas*. Madrid, Santillana, 2005, pp. XIII-XV. Impreso.
- Tabachnik, Silvia. “La escritura en la conversación virtual. Para una retórica de la tele-presencia. México”. *AdVersus* VI-VII, diciembre 2009-abril 2010, 167-180. Red.

Cómo facilitar la producción oral a través de las canciones y de las películas en la clase de español

Irina Goundareva
igoundar@uottawa.ca
Universidad de Ottawa

Resumen

Las canciones son una combinación de un texto con la música que motiva a los estudiantes a aprender el idioma y puede hacer más agradable el aprendizaje. Sin embargo, para que sea útil el ejercicio, el profesor tiene que didactizar bien el material. Trabajamos con un apartado del texto de Gabriel García Márquez en *El amor en los tiempos del cólera* (1985), la película del mismo título, así como el texto y el video de la canción “Hay amores”, de Shakira, que aparece en la película. Se espera que la canción influya a los estudiantes y los inspire a formar su propia opinión sobre la historia para luego expresarla oralmente y por escrito. A través del material, los estudiantes podrán desarrollar las cuatro destrezas que son necesarias para el aprendizaje del español. La destreza oral se desarrollará durante la discusión del texto, comparación y contraste de lo visto con lo leído, y también mediante la expresión de opiniones sobre la película y la canción. Se invita a los estudiantes a ofrecer un final creativo para la historia. Presentamos un plan detallado de la lección, el desarrollo de la actividad con las tareas adecuadas para el nivel C1 de español. Incluimos un repaso de gramática, ejemplos de ejercicios en parejas y grupos, además del trabajo individual.

Palabras clave: destreza oral, español como lengua extranjera, ELE, didáctica

Introducción

En este proyecto me enfoco en la destreza oral porque para los estudiantes parece tener prioridad entender y expresarse oralmente cuando se encuentran en un país hispanohablante. Además, es una de las destrezas más difíciles de perfeccionar. Los materiales que utilizamos son: 1. Un apartado de la novela *El amor en los tiempos del cólera* de Gabriel García Márquez; 2. Partes de la película basada en esta novela; 3. La canción “Hay

amores”, de Shakira, que aparece en la película. Incorporamos el aspecto gramatical de las expresiones impersonales y pasivas con SE porque se presentan como una de las dificultades principales de la gramática española para los estudiantes en el nivel C1 de español como lengua extranjera (ELE). Primero discutimos la importancia de la música en la clase de ELE. Luego explicamos el proyecto de didactización. Finalmente, presentamos en más detalle el desarrollo de las actividades que proponemos útiles para nuestro tema.

La música en la clase de lengua

Las canciones se componen de un texto que fluye con la música. Esta combinación motiva a los estudiantes a aprender el idioma y puede hacer más agradable el aprendizaje. Como explican Jiménez et al. (1999): “La característica fundamental de las canciones es que, al añadir a los textos la música, ésta consigue del oyente una predisposición psicológica, sensorial, cultural diferente de la que suscita la sola lectura” (p. 130). Estos autores también hacen hincapié en el hecho de que la música y las canciones han sido poco estudiadas como herramientas para enseñar idiomas en el aula, a pesar de que hay un número impresionante de material dedicado a la destreza auditiva en la enseñanza de los idiomas (p. 132). Luego, en el mismo artículo se cita a Daniel Cassany et al. quienes expresan que “[e]scuchar, aprender y cantar canciones en clase es una práctica de valor didáctico incalculable. Son textos orales ideales para practicar aspectos como el ritmo, la velocidad y la pronunciación correcta... además, como actividad lúdica, las canciones suponen una alternativa a otros ejercicios de repetición poco motivadores” (Jiménez et al., p. 132). Finalmente, los investigadores proponen que las canciones pueden ayudar en el entrenamiento de todas las destrezas, no solamente la auditiva, aunque esa misma es la que se desarrolla principalmente a través de las canciones. Se puede integrar las cuatro destrezas en el trabajo con las canciones: los alumnos leen el texto de la canción, escuchan la canción y las instrucciones del profesor, hablan sobre lo escuchado y escriben su opinión sobre la canción después de discutirla en grupos. Cassany et al. sugieren que “[l]a música es un magnífico estímulo para la expresión: a partir de

una canción romántica o de baile, se puede pedir a los alumnos que expliquen, oralmente o por escrito, varias cosas” (p. 124).

Ledezma resume los diferentes recursos didácticos disponibles a los profesores de lenguas: material escrito, audiovisual, auditivo, lúdico y nuevas tecnologías. Esta autora, como nosotros, se concentra en particular en el uso de la música para la enseñanza de ELE, como es el caso del español en Canadá. Ella presenta las nueve razones más importantes para el uso de canciones como herramienta didáctica. Menciono algunas de ellas. Primero, las canciones ofrecen variación en la enseñanza de la gramática y de la fonética. Segundo, estimulan las destrezas lectora, auditiva, oral y escrita. Luego, representan textos auténticos. Finalmente, permiten expresar emociones y reacciones individuales, estimulan la memoria, motivan al estudiante a aprender más y enseñan contenidos culturales, sociales e históricos de una manera más divertida que la lectura sola (pp. 22-27).

Sin embargo, incorporar las canciones en una clase de idioma no es una tarea fácil para un profesor. Para que sea útil el ejercicio, se tiene que didactizar bien el material. Eso significa escoger un tema apropiado para un grupo en particular, ya que todos los grupos son diferentes y hay que pensar en los estudiantes ante todo, en sus intereses y su nivel del idioma. Luego, el profesor tiene que tener en cuenta el material que quiere practicar o presentar por primera vez a través de la canción. No tiene sentido utilizar una canción demasiado difícil o demasiado fácil para los estudiantes, tampoco será útil una canción que no les interesa. Entonces, el material tiene que ser pertinente al tema de la clase y al nivel de los aprendices, y tiene que seguir el plan didáctico del curso.

Una clase de lengua que incorpora una gran variedad de actividades ayuda al aprendizaje porque todos aprendemos de manera diferente: algunos preferimos las actividades orales, otros optan por las escritas; para algunos es más difícil aprender leyendo que escuchando, y viceversa. Por eso hay que tener en cuenta las diferencias personales de los estudiantes para ayudarles a aprender de la mejor manera posible.

El proyecto de didactización

Para este proyecto, trabajamos con el texto del novelista colombiano Gabriel García Márquez en su obra *El amor en los tiempos del cólera* (1985), del cual hemos escogido un apartado para que los estudiantes lo lean y lo discutan. También se incorpora la película del mismo título, adaptada en 2007 por Mike Newell (*Love in the Time of Cholera*). Finalmente, los estudiantes trabajarán con el texto y el video de la canción “Hay amores”, de Shakira, que aparece en la película. Se espera que la canción influya a los estudiantes y los inspire a formar su propia opinión sobre la historia y luego expresar su opinión oralmente y por escrito. El interés por el material los puede motivar a hablar con más seguridad y menos miedo de cometer errores al expresarse y escribir. También el material cultural que contiene la película y la canción pueden inspirar a los estudiantes a buscar en su tiempo libre más información sobre el autor del libro, leer más de su literatura, escuchar más de las canciones de la misma cantante y finalmente ver más películas que tocan temas hispanos.

A través del material mencionado, los estudiantes podrán desarrollar las cuatro destrezas que son necesarias para el aprendizaje del español. La lectura del texto de la novela y de la canción ayudará a desarrollar la destreza lectora. El audio de la canción y de la película ayudará al reconocimiento auditivo. Los estudiantes escucharán el acento español y el colombiano de los hablantes para que se familiaricen con los diferentes acentos del idioma que estudian. La destreza oral se desarrollará durante la discusión del texto, la película y la canción: los estudiantes compararán y contrastarán lo visto con lo leído y podrán expresar sus opiniones sobre la película. Compartirán sus impresiones sobre la película y la canción. Finalmente, el aspecto escrito les permitirá expresarse por escrito y de este modo elaborar la escritura en español. Si no hay tiempo para realizar esta última actividad en clase, la pueden hacer en casa y así tendrán la oportunidad de ver el material con calma, pensar en lo que quieren expresar y escribir un ensayo corto (dos páginas máximo) sobre su impresión después de ver la parte de la película, escuchar la canción y leer el apartado de la novela.

También los invitamos a ofrecer un final de la historia creativo a los que desean hacerlo.

Antes de presentar el material, se supone que los estudiantes en el nivel C1 ya están familiarizados con el presente indicativo de los verbos regulares, irregulares y reflexivos; el uso de los objetos directos e indirectos. Si es necesario, repasamos los pronombres dentro de los primeros cinco minutos de la clase (presentamos los pronombres preguntando a los estudiantes para que empiecen a pensar en lo que se tratará más adelante). Pedir ejemplos y llamar atención a la concordancia entre los verbos y los sustantivos (p. ej. Se venden las flores / Se vende el coche). El aspecto gramatical que nos interesa desarrollar a través del material audiovisual es el uso de las frases impersonales y pasivas con SE; les haremos poner atención a los verbos que cambian de significado al agregarle el SE.

La canción “Hay amores” contiene varios ejemplos de tales verbos: *fundirse*, *volverse* + *adjetivo*, *esperarse*, *olvidarse* y *acabarse*. También preparamos una serie de ejercicios de diferentes tipos para practicar las cuatro destrezas, en particular, el habla (la destreza que nos interesa más en este proyecto). Durante la clase, los estudiantes van a hacer diferentes trabajos en grupos y en parejas para darles más oportunidad de discutir y compartir sus opiniones con sus compañeros. El/la profesor/a circula por la clase para escuchar las discusiones y apoyar con vocabulario y dar comentarios necesarios. Al llenar los espacios en blanco de la canción, los estudiantes presentan las respuestas y las repasan con el profesor, quien las pone en el proyector. Después de escuchar la canción varias veces y llenar los espacios, se canta la canción con toda la clase (al estilo karaoke): ponemos en la pantalla la letra con la música (sin la cantante).

Los objetivos del proyecto son:

1. Presentar la novela de Gabriel García Márquez, la película y la canción de Shakira para despertar el interés de los estudiantes en la cultura latina;
2. Practicar las cuatro destrezas: oral, auditiva, lectora y escrita a través de los materiales presentados;
3. Repasar los usos de los verbos con SE, en particular las expresiones impersonales y pasivas y los verbos que cambian el significado al agregarles SE.

El objetivo de la película y del texto será inspirar a los estudiantes a leer más la literatura hispana y de este modo seguir desarrollando el aprendizaje del idioma español. La discusión facilitará el desarrollo de la destreza oral y la escritura sobre el texto y la película facilitará el mejoramiento de la destreza escrita de los aprendices. Los estudiantes reciben una nota por el trabajo escrito, que valdrá 5% de su nota final. Para presentar este trabajo tendrán que venir a la clase para discutir el tema con los compañeros, ver el apartado de la película y leer el texto, ambos escogidos por el profesor.

Nos enfocamos en la destreza oral porque para los estudiantes parece tener prioridad entender y expresarse cuando viajen a un país hispanohablante. Es una de las destrezas más difíciles de perfeccionar. Incorporamos el aspecto gramatical de las expresiones impersonales y pasivas con SE porque también se presentan como una de las dificultades principales para los estudiantes en el nivel C1 de ELE. A este respecto, Marcel Taibo sugiere que “el análisis y la descripción de las distintas construcciones con *se* es uno de los temas más complicados de la gramática del español, ya que la presencia de este clítico tiene tanto efectos sintácticos como también semánticos e incluso pragmáticos” (1). Finalmente, siempre hay que tener en cuenta el interés de los estudiantes: para evitar descontento y la pérdida de interés, es importante utilizar variedad de métodos en el aula para que todos los estudiantes aprendan algo del material presentado, sea gramática, cultura hispana, comprensión oral o producción oral o escrita.

Desarrollo de la actividad

Pre-actividad: calentamiento. Día 1. 15 minutos. Trabajo con la clase entera.

Explicamos a los estudiantes el plan de la clase: vamos a leer una parte de la novela *El amor en los tiempos del cólera*, del escritor colombiano Gabriel García Márquez. Luego vamos a ver dos partes de la película del mismo título, escucharemos “Hay amores”, una canción de Shakira que fue incorporada a la película. Preguntamos a los estudiantes qué conocen sobre el autor, la novela, la cantante; si han escuchado el nombre del

autor y si conocen otras de sus obras; qué otras canciones de Shakira conocen; y si alguien ha visto la película.

Presentamos al autor de la novela, un poco de información sobre ésta y la película. En la pantalla ponemos una foto de García Márquez, algunos datos biográficos y algunas de sus obras más famosas. Como una opción, podemos pedirles a los estudiantes que busquen ellos mismos información sobre el autor y sus libros. La pre-actividad presenta el tema que se va a discutir en el resto de la clase, pone a los estudiantes a pensar y expresarse en español, formular las respuestas con el vocabulario pertinente, y elabora su conocimiento de la cultura latinoamericana.

Actividad

1. Repaso de la gramática (los pronombres personales, de objeto directo e indirecto). Trabajo individual/en parejas. Luego, juntos repasamos las respuestas. 10 minutos.

Ejercicio 1. Corregir los errores en las frases siguientes (por escrito). Discutir (oralmente) con un compañero/compañera las razones de la corrección.

- a. Juan y Marta casanse el mes próximo.
- b. A Marta la traje un sombrero de México.
- c. ¡Se sienten ahora mismo!
- d. A ellos no los importa estudiar bien.
- e. No sé dónde está Juan. ¿Le has visto?

Esta primera actividad hace recordar a los estudiantes la gramática con los pronombres y repasa las construcciones que son muy comunes en español. Poner énfasis en el pronombre SE que luego aparece como una partícula en las expresiones impersonales y pasivas. El trabajo en parejas estimula la destreza oral, mientras que el corregir los errores individualmente por escrito hace practicar la producción escrita.

2. Repasar algunos de los usos de SE: los verbos que cambian de significado al agregarles SE, los pasivos-reflejos, impersonales e involuntariedad con SE. Trabajo individual, escrito. 15 minutos. Ejemplos:

- a. Los verbos que **cambian el significado** al agregarles SE.
Llamo a mi amiga. Se llama Marisol.

Marisol *vuelve* a casa mañana. / Su esposo *se vuelve* loco de celos.

b. Pasiva-refleja.

Se buscan buenos maestros. (*buenos maestros* es el sujeto)

Se lavan los platos en el lavaplatos. (*los platos* es el sujeto)

c. Impersonal.

Se espera que la guerra termine pronto. (no hay sujeto para el verbo *esperarse*)

Se supone que es una broma.

d. Involuntariedad.

Se me acabó la leche. (énfasis en la involuntariedad del agente “yo”. Ya no hay leche, pero yo no tengo la culpa).

Ejercicio 2: En parejas. Escribir seis oraciones con los verbos indicados y especificar qué tipo de verbo son. Ej. *Se espera* que la carta *se escriba* a máquina. *Se espera* – impersonal, *se escriba* – pasiva-refleja.

hacerse / comerse / venderse / prohibirse / portarse / considerarse

Luego comparar las respuestas con otra pareja. Discutir los resultados. El profesor circula por la clase para ayudar con las dificultades, sugerir opciones y corregir errores durante la discusión.

Esta actividad elabora las destrezas oral y escrita de los estudiantes. El trabajo en los grupos pequeños facilita la conversación. El hecho de explicar el punto de vista propio a otros ayuda a aprender el material. El repaso del aspecto gramatical de los verbos con SE se usa para elaborar la creatividad de la escritura y del habla.

3. Lectura individual de la parte de la novela (Ver el Apéndice A). Indicarles a los estudiantes que pongan atención a las expresiones con SE.

Ejercicio 3: después de leer, identificar los verbos pasivos-reflejos, impersonales, de involuntariedad y de cambio del significado con SE. ¿Qué otros tipos de verbos con SE se encuentran en el texto? 10 minutos.

Este ejercicio también ayuda a practicar y consolidar el conocimiento de las frases con SE que deberían conocerse bien al nivel C1. El trabajo individual y en parejas hace ejercitar la comprensión lectora de los estudiantes.

4. Ver parte 3 de la película “El amor en los tiempos del cólera” en YouTube. 8 minutos

Ejercicio 4: analizar en fragmento e intercambiar sus opiniones con un compañero, contestar las preguntas de guía. 15 minutos.

Preguntas para guiar la discusión: ¿Quiénes son los personajes principales que aparecen en el fragmento? ¿Qué impresión te dan los personajes? ¿Por qué? ¿Cómo se portan en relación a otros personajes? ¿Qué sucede en el fragmento?

Este ejercicio facilita la comprensión oral al escuchar español mientras se ve el fragmento de la película. El video ayuda a comprender el tema que se presentó en el texto. Indirectamente también se adquiere conocimiento cultural y pragmático.

Ejercicio 5: Leer el apartado por segunda vez, prestando atención al contenido del texto. Luego, ver el fragmento de la película que corresponde al texto leído (Parte 3: 4’-6’). Finalmente, en grupos de tres o cuatro personas, comparar el apartado de la novela con el fragmento visto (ejercicio oral). 10 minutos.

a. ¿Qué tienen en común?

b. ¿Cuáles son las diferencias entre la película y el texto?

Se elabora más la comprensión lectora y auditiva y la producción oral.

5. Día 2. Escuchar la canción “Hay amores” de Shakira (acompañada por el video).

Ejercicio 6: llenar los espacios en blanco mientras se escucha la canción por segunda vez. Ver el Apéndice B.

Ejercicio 7: Identificar los tipos de verbos que faltan. 10 minutos.

Se practica la comprensión lectora y oral. Al mismo tiempo se refuerza el aspecto gramatical de los verbos con SE. Finalmente, la canción de una cantante famosa colombiana crea interés en los estudiantes en cuanto al aspecto cultural y pragmático.

6. Ver la parte 12 de la película (YouTube), donde se encuentra la canción de Shakira. Discusión en grupos sobre la canción siguiendo las preguntas guía. Expresar su opinión. 20 minutos.

¿Por qué se incorpora en la película? ¿Cuál es la importancia de la canción para la novela y la película?

En esta actividad se desarrolla la producción oral e interacción con otros estudiantes, todo lo cual requiere comprensión y expresión oral.

7. Ejercicio en clase o, si no hay tiempo, tarea en casa. Expresar por escrito la opinión personal sobre la película, el texto y/o la canción. Opcional: ofrecer un final alternativo para la película o la historia de los personajes. Entregar por escrito (aproximadamente dos páginas). 40-50 minutos (si se hace en clase).

Esta actividad elabora y evalúa la producción escrita de los estudiantes. Debe mostrar lo que aprendieron a través de los ejercicios anteriores. Consolida las estructuras practicadas en los ejercicios. Los estudiantes tienen la oportunidad de ser creativos y expresar su propia interpretación de lo leído, lo visto y lo escuchado. Los estudiantes entregarán el trabajo escrito al final de la clase y recibirán una nota que vale 5% de su nota final. La retroalimentación se presentará en la clase siguiente en forma de repaso.

8. Día 3. Post-actividad: Después de corregir los trabajos escritos, presentar algunos de ellos (anónimos) para discutir en la clase las diferentes posibilidades de interpretación y posibles finales de la historia. 25 minutos.

Conclusión

En este plan de didactización de clase incorporamos diferentes actividades dirigidas a las varias necesidades de los estudiantes. Trabajamos principalmente la destreza oral, pero

también hacemos ejercicios de lectura, auditivos y escritos. Utilizamos texto, audio y video para mantener el interés de los estudiantes y, al mismo tiempo, obtener máximos resultados aprovechando los recursos disponibles.

Apéndice A: Texto tomado de *El amor en los tiempos del cólera* (1985) de Gabriel García Márquez

-Apártese de nuestro camino.

Florentino Ariza lo había escuchado bebiendo a sorbos el aguardiente de anís, y tan absorto en la revelación del pasado de Fermina Daza que no se preguntó siquiera qué iba a decir cuando tuviera que hablar. Pero llegado el momento se dio cuenta de que cualquier cosa que dijera comprometía su destino.

-¿Usted habló con ella? -preguntó.

-Eso no le incumbe a usted -dijo Lorenzo Daza.

-Se lo pregunto -dijo Florentino Ariza- porque me parece que la que tiene que decidir es ella.

-Nada de eso -dijo Lorenzo Daza-: esto es un asunto de hombres y se arregla entre hombres.

El tono se había vuelto amenazante, y un cliente de una mesa cercana se volvió a mirarlos. Florentino Ariza habló con la voz más tenue pero con la resolución más imperiosa de que fue capaz:

-De todos modos -dijo- no puedo contestar nada sin saber qué piensa ella. Sería una traición.

Entonces Lorenzo Daza se echó hacia atrás en el asiento con los párpados enrojecidos y húmedos, y el ojo izquierdo giró en su órbita y quedó torcido hacia fuera. También bajó la voz.

-No me fuerce a pegarle un tiro -dijo.

Florentino Ariza sintió que las tripas se le llenaron de una espuma fría. Pero la voz no le tembló, porque también él se sintió iluminado por el Espíritu Santo.

-Péguelo -dijo, con la mano en el pecho-. No hay mayor gloria que morir por amor.

Lorenzo Daza tuvo que mirarlo de lado, como los loros, para encontrarlo con el ojo torcido. No pronunció las tres palabras sino que pareció escupirlas sílaba por sílaba:

-¡Hi-jo-de-pu-ta!

Aquella misma semana se llevó a la hija al viaje del olvido. No le dio explicación alguna, sino que irrumpió en el dormitorio con los bigotes sucios por la cólera revuelta con el tabaco masticado, y le ordenó que hiciera el equipaje. Ella le preguntó para dónde iban, y él contestó: “Para la muerte”. Asustada por aquella respuesta que se parecía demasiado a la verdad, trató de enfrentarlo con el coraje de los días anteriores, pero él se quitó el cinturón con la hebilla de cobre macizo, se la enroscó en el puño, y dio en la mesa un correa que resonó en la casa como un disparo de rifle. Fermina Daza conocía muy bien el alcance y la ocasión de su propia fuerza, de modo que hizo un petate con dos esteras y una hamaca, y dos baúles grandes con todas sus ropas, segura de que era un viaje sin regreso. Antes de vestirse, se encerró en el baño y alcanzó a escribirle a Florentino Ariza una breve carta de adiós, en una hoja arrancada del cuadernillo de papel higiénico. Luego se cortó la trenza completa desde la nuca con las tijeras de podar, la enrolló dentro de un estuche de terciopelo bordado con hilos de oro, y la mandó junto con la carta.

Apéndice B: “Hay amores”, canción de Shakira que aparece en la película *El amor en los tiempos del cólera*.

¡Ay! mi bien, que no haría yo por ti
por tenerte un segundo, alejados del mundo
y cerquita de mí

¡Ay! mi bien, como el río Magdalena
que se funde en la arena del mar,
quiero fundirme yo en ti.

Hay amores que se vuelven resistentes a los daños,
como el vino que mejora con los años,
así crece lo que siento yo por ti.

Hay amores que se esperan al invierno y florecen
y en las noches de otoño reverdecen
tal como el amor que siento yo por ti.

¡Ay! mi bien, no **te olvides** del mar
Que en las noches me ha visto llorar
tantos recuerdos de ti

¡Ay! mi bien, no **te olvides** del día
que separó tu vida,
de la pobre vida que me tocó vivir

Hay amores que **se vuelven** resistentes a los daños
como el vino que mejora con los años
así crece lo que siento yo por ti

Hay amores que parece que **se acaban** y florecen
y en las noches del otoño **reverdecen**
tal como el amor que siento yo por ti
yo por ti, por ti, como el amor que siento yo por ti.

Bibliografía

- Cassany, Daniel et al. *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó, 1994, pp. 406-409.
- Dalis Ledezma, Fanny del Carmen. *Recursos didácticos en la enseñanza de idiomas extranjeros: Un estudio sobre el uso de la música en el aula de ELE en Noruega*. Tesis de Maestría. Otoño 2007.
https://bora.uib.no/bitstream/1956/2762/3/Masterthesis_Ledezma.pdf. 12 de diciembre de 2011.
- García Márquez, Gabriel. *El amor en los tiempos del cólera*. Buenos Aires: Sudamericana. 1985.
- Jiménez J.F., Martín T. y Puigdevall, N. “Tipología de explotaciones didácticas de las canciones”. *Didáctica del español como lengua extranjera*. Expolingua, 1999.
- Martín, Ernesto. “El profesor de lenguas: papel y funciones”. Antonio Mendoza, co. *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: SEDLL, ICE, HORSORI, 1998. 87-100.
- Millares, Selena. *Método de español para extranjeros: Nuevo nivel superior*. Madrid: Edinumen, 2010.
- Taibo, Marcelo. Las construcciones con se en una muestra del corpus de referencia del español actual (CREA).

http://www.contrastiva.it/baul_contrastivo/dati/sanvicente/contrastiva/Gram%C3%A1tica%20espa%C3%B1ola/Taibo,%20construcciones%20con%20se.pdf 12 de diciembre, 2011.

Vázquez, G. *La destreza oral*. Caps. 1 y 2. Madrid: Edelsa, 2000.

www.Youtube.com. El amor en los tiempos del cólera. Película. 12 de diciembre, 2012.

La gramática contrastiva como instrumento para el diagnóstico y tratamiento de dificultades lingüísticas en nuestros alumnos

Belén Huarte Gallego
bhuartegallego@glendon.yorku.ca
Glendon College (Universidad York)

Resumen

La enseñanza y el aprendizaje de la lengua española no es algo nuevo ya que ha estado presente desde tiempos remotos. Sin embargo lo que sí es más reciente, es la atención de otras disciplinas hacia su estudio (Suerio Justel, 2004). El conocimiento de la lengua primera de nuestros estudiantes nos hace presagiar las diferentes dificultades que a priori los alumnos van a presentar, ya que, según autores como Lado (1957) o Weinrich (1953), los estudiantes trasladan los diferentes sistemas, estructuras y otras competencias comunicativas a la lengua que están aprendiendo. Así, en cuanto al área de la pronunciación, podemos observar que los alumnos anglófonos recaen en la dificultad de articular ciertos fonemas del español como la /f/. En gramática apreciamos la complejidad por parte de éstos de identificar y usar apropiadamente estructuras como el subjuntivo, la contraposición entre el pretérito indefinido y el imperfecto o la diferencia de uso entre los verbos ser y estar entre otras. Presentaremos de forma concisa cómo nos puede ayudar el análisis de los diferentes aspectos y la manera en que estas observaciones podrán ser de utilidad para los futuros docentes. El estudio de la lengua contrastiva no será en ningún momento herramienta a utilizar en clase de español, sino en los másteres y diferentes programas para profesores. Éste servirá como instrumento fundamental para la preparación y organización de la programación, así como para la elección de actividades y priorización de los temas sociolingüísticos a tratar.

El estudio científico de las lenguas ha existido desde tiempos remotos y, de igual manera, la preocupación por aprenderlas y enseñarlas, entre ellas la española. Prueba de ello es la cantidad de colonizadores o misioneros que tuvieron que

entender las múltiples lenguas que existían en América y Asia o hacerse comprender para fines varios en su lengua en las otras tierras a nivel tanto oral como escrito. Por otro lado, es más reciente la atención de otras disciplinas hacia el estudio de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua (Suerio Justel, 2004, p. 855). La didáctica de segundas lenguas ha pasado por numerosas metodologías y enfoques a lo largo de los tiempos, intentando llegar con todos estos cambios a la mejora de la enseñanza. Además el papel que desempeña la lengua materna o primera lengua (L1) en la adquisición de la lengua extranjera está volviendo a ser vía de investigación entre los docentes de español (V. Gadre, 2006, p. 643).

J.Richards y T.S. Rodgers (1998) han estudiado los enfoques y metodologías que han estado más en boga en las últimas décadas. En este estudio resaltan **el método audiolingüal, la vía silenciosa, el método directo o el enfoque natural** y, más recientemente, **el método comunicativo**, todos los cuales llegaron a ignorar la gramática como base de la enseñanza en reacción a lo que había sido la enseñanza tradicional que tenía como foco la lectura y la escritura. Además, la relación con la L1 fue considerada durante estos años prácticamente una interferencia para aprender la lengua meta (K. A. Brooks-Lewis, 2009, p.217). Richards y Rodgers dividen las metodologías y enfoques más importantes del último siglo en tres grupos, **los métodos tradicionales, los métodos mixtos y los métodos más innovadores**, dependiendo de su desarrollo en las teorías de aprendizaje, los materiales usados y el papel del profesor y del estudiante. La mayoría de estos métodos siguen teorías que se originaron a finales del s. XIX de científicos como C. Marcel, Prendersgast, Gouin y posteriormente Sauveur, Harold Palmer o Krassen, quienes consideran que la lectura y la escritura debe enseñarse una vez se adquiere un cierto nivel en la lengua meta. Estas metodologías también toman el estructuralismo como filosofía de aprendizaje. El estructuralismo nace como reacción a la gramática tradicional. Ésta sólo había tomado en consideración las lenguas europeas y ahora, sin embargo, se comienzan a mirar otras lenguas del mundo, influidos por los lingüistas que miran al empirismo y al

positivismo al seguir las teorías del Origen de las especies de Darwin (Richards y Rogers 1998:52-54).

Hubo grandes adelantos con el método comunicativo como nos destaca M. Fernández Pérez (2001, p. 31,43). Este método comienza a tener conciencia de la importancia de la presencia de otras ciencias, como la psicología, la sociología y la pragmática, en la enseñanza de lenguas. Se aprecian entonces las variedades lingüísticas -como las ligadas al sexo, edad, procedencia, ámbito- y comienza a tenerse en cuenta la lengua ya no sólo en su estructura, sino también en la función que cumple en cada contexto comunicativo. Es decir, lo que se busca es que los alumnos dispongan de una competencia comunicativa amplia de la lengua (Littlewood 1996). No obstante, todos estos métodos han ignorado lo que interesa a nuestro estudio: la importancia de la lengua primera en la adquisición de la lengua. Y así profesores como Catalina Fuentes (1996) afirman que

El panorama lingüístico ha cambiado sensiblemente en los últimos años, tras el “relativo fracaso” de las últimas metodologías en el análisis del lenguaje, han ido apareciendo propuestas distintas, diversas, pero con una orientación común. Lo conseguido es perfectamente válido pero insuficiente. (p. 10)

Después de realizar esta breve visión de lo que ha sido la historia en estas últimas décadas de la enseñanza de lenguas, vamos a pasar a hacer un estudio del desarrollo de la lingüística contrastiva, la cual, a mi modo de entender, podría ser clave para mejorar las metodologías actuales.

La lingüística contrastiva toma en consideración los conocimientos previos que tenga el alumno adulto cuando comienza a aprender español (aunque ya los jóvenes, especialmente si hablan otras lenguas, pueden ya realizar una reflexión contrastando la nueva lengua que están aprendiendo con las ya conocidas). El perfil de un estudiante canadiense, por ejemplo, incluye el conocimiento mínimo de dos lenguas en mayor o menor nivel, el inglés y el francés. La edad, además, y la circunstancia en la que aprenden estos jóvenes -normalmente en clases universitarias con un número de horas restringidas para repasar y estudiar la materia- lleva a que el alumno busque una sistematización en los conocimientos lingüísticos (Vences, 2011,

p. 17-20). Por intuición, entonces, podemos comprobar cómo nuestros alumnos analizan el vocabulario y la gramática que ellos encuentran similar en las lenguas que ya conocen. Úrsula Vences indica que estas reflexiones y similitudes a veces no se reflejan en los libros de texto que comienzan desde el punto cero y que no tienen en cuenta el aprovechamiento de la gramática o el vocabulario común entre las lenguas para enseñar el español más rápidamente. Estos aspectos comunes podrían ser útiles si se tuvieran en cuenta los *latinismos* (aunque hay que considerar *los falsos amigos*), *el vocabulario científico*, *la formación de palabras* a través de la prefijación y la sufijación o la *gramática común* entre las lenguas. Así lo podemos apreciar en el estudio del pretérito perfecto en comparación con el pretérito indefinido, con usos similares a los del inglés pero no del francés; el pretérito indefinido en contraposición con el imperfecto que posee un comportamiento parecido en la lengua francesa, pero que difiere con respecto al inglés que no lo posee; o también el estudio del género de las palabras si lo comparamos con el francés (muchas de las palabras masculinas o femeninas son comunes en las dos lenguas). Todo ello no quiere decir que el alumno no necesite de alguna manera la enseñanza implícita en la forma en que existen determinados comportamientos lingüísticos que pueden ser altamente reforzados a través de la exposición del alumno a este ambiente. Lo que queremos explicar, una vez más, es que es positivo tener en cuenta y ser realista sobre el tiempo limitado de estas exposiciones y que el saber lingüístico del alumno puede ayudarlo a reflexionar y facilitarle así la adquisición de la lengua concreta que está aprendiendo.

La gramática contrastiva pretende ayudar a la comprensión de esos aspectos fonéticos, morfosintácticos, semánticos, léxicos o sociolingüísticos que percibimos como “difíciles”, mayormente porque no encontramos su equivalente en la L1 (Söhrman 2007, p.15). Sin embargo, siguiendo los postulados de Rose Nash (2009, p. IX), el estudio de la gramática contrastiva no siempre predice los errores que se van a producir en clase. Esta autora, mediante el ejemplo del uso del artículo en inglés con respecto al español, indica que cuando el alumno pasa el artículo del singular al plural no se produce un

cambio en éste, es decir, los estudiantes no cometen el error de decir nunca *thes tables*, algo que sería de esperarse. Sin embargo, este estudio interesantísimo que debe ser objeto de la psicolingüística, no es materia de los profesores de español, que deben ceñirse a analizar los errores encontrados para presentarlos en el aula y así poder solventarlos (R. Nash 2009, p. IX). Además una predicción, como su nombre indica, es una conjetura. O sea que, deben existir tantos métodos de español como estudiantes ya que nunca sabemos en su totalidad la manera en que éstos van a responder puesto que depende mucho del contexto.

Söhrman (2007, p.15) señala que necesitamos diferentes instrumentos para un buen estudio contrastivo:

- 1- Las gramáticas de las lenguas en cuestión;
- 2- Un análisis exhaustivo de los errores más comunes entre nuestros estudiantes;
- 3- Una buena cantidad y variedad de artículos, reseñas y libros sobre los temas a tratar;

Así, el hecho de que el profesor hable la lengua del alumno no es suficiente, sino que necesitará un conocimiento más profundo a través de su estudio. Esto es lo que me ha llevado a investigar los diferentes aspectos gramaticales que causan mayor dificultad en nuestros alumnos. Al investigar sobre la lengua, el profesor puede comprobar cómo funciona el otro código para entender qué aspectos de éste van o bien a ayudar en la adquisición de la lengua meta o a causar una dificultad, como vamos a comprobar seguidamente. El análisis exhaustivo, además, tampoco tiene que ser realizado en la clase, sino que, adelantándonos en los escollos que van a encontrar nuestros alumnos, podemos ofrecerles una prioridad en éstos inicialmente en los cursos y másteres especializados y más tarde en el syllabus. Los profesores tendremos entonces la oportunidad de adelantarnos y preparar una cantidad mayor de ejercicios con las respectivas diferencias que ayuden a solventarlos, algo que no haríamos con otros aspectos gramaticales, léxicos o fonéticos más próximos en su comportamiento a la lengua del alumno.

Es así que, por ejemplo en la fonética del inglés con respecto al español, podemos encontrar que, aunque las dos lenguas tienen un sistema de vocales y consonantes comunes

gráficamente, no corresponden en muchos casos en articulación, alófonos o variantes articulatorias (M. S. Whitley 2002, p. 20-37). Así existen fonemas como la /t/ vibrante múltiple, la /p/ palatal nasal o la velar sorda /x/ que es menos faríngea y más velar o la lateral palatal /ɬ/, todas las cuales no existen directamente en inglés, la /t/ y la /d/ que varían en su punto de articulación ya que en español son más dentales y en inglés más alveolares, o el sonido /θ/ interdental sordo que sí existe en inglés pero representado con una grafía diferente. Además también tendremos que prestar una mayor atención al uso en español de los diptongos y triptongos ya que el deslizamiento es más rápido en español que en inglés y esto puede causar dificultades en la comunicación. De igual manera habría que considerar la distinción entre las entonaciones inglesa y española, puesto que en muchos casos su uso es diferente y ello crea varios errores de interferencia (Gutiérrez Diez, 2008, p. 327-354). La fuerza y el ritmo que usa el inglés es mayor que en español y, así, los significados que el español a veces diferencia con el cambio del orden en la frase, el inglés lo hace a través del uso diferente de la intensidad del tono. Este conocimiento va a ayudar a descifrar significados. Esto no quiere decir que no se produzcan en español, sino que en inglés es más habitual como podemos observar en los siguientes ejemplos de Whitley (2002, p. 69-81):

Mucha gente compra casas en Toronto.
Many people buy houses in Toronto.

En Toronto mucha gente compra casas.
Many people buy houses in Toronto.

Compra mucha gente casas en Toronto.
Many people buy houses in Toronto.

En cuanto a la gramática, ciertos aspectos que difieren casi totalmente en las dos lenguas, como es el caso del uso del subjuntivo, -ya que en inglés sólo se utiliza en oraciones que expresan persuasión como (*recommend, suggest, be necessary*)-, deben tener mucha mayor presencia en los cursos con alumnos anglófonos que en las clases en los que nuestros alumnos sean

francófonos; aunque claro está que el subjuntivo no corresponde de igual modo en el francés que en español. Lo mismo apreciaremos con el estudio del pretérito imperfecto versus el indefinido, al que tendremos que prestarle más tiempo si nos encontramos ante alumnos anglófonos que francófonos, ya que carecen de esta contraposición en su lengua. Esta distinción entre los dos verbos adquiere su mayor dificultad porque, al contrario que en la mayoría de las formas verbales cuya diferencia se fundamenta en el tiempo, en esta contraposición su distinción parece encontrarse en el aspecto. Es decir, mientras el pretérito indefinido es un pretérito, según la etimología de Andres Bello o Reichenbach, el pretérito imperfecto se trata de un copretérito (es decir un contemporáneo en el pasado). Por otro lado, será importantes analizar las diferencias entre los verbos ser y estar tanto en los cursos con alumnos con lengua primera inglesa como con lengua materna francesa por carecer ambas de esta diferencia.

Algo similar ocurre con el estudio del léxico cuando nos encontramos ante alumnos japoneses, habrá que poner una mayor atención en el estudio del vocabulario y de las connotaciones diferentes que las palabras van a poseer, puesto que se trata de una lengua no indoeuropea. Así, la palabra “extranjero” en japonés, *gaikokujin* (外国人), tiene muchos más significantes que en español para explicar las diferentes connotaciones (第三国人 *daisankoku-jin* para una persona de un tercer país; 東洋人 *toyo-jin* para un extranjero oriental o persona de Oriente; 西洋人 *seiyojin* para un occidental, entre otros). También influye no sólo la lengua materna de los alumnos, sino en algunos casos lenguas aprendidas como segundas lenguas (L2), ya que van a estar más acostumbrados a analizar esta lengua aprendida que su propio idioma. Este es el caso del inglés, el cuál es estudiado como segunda lengua en la mayoría de países. Esto influye en el aprendizaje de una tercera lengua (L3), ya que los estudiantes probablemente estén más habituados a reflexionar sobre la formación de los diferentes aspectos gramaticales de esta lengua que de los de su propia L1.

En esta reflexión sobre la comparación de lenguas, sin embargo, hay que tener cierta precaución sobre prejuicios o

ideas que tenemos sobre las diferentes lenguas. Hay que tener en cuenta que existen idiomas que entendemos como muy diferentes por pertenecer a distintas familias lingüísticas, pero que también pueden sorprendernos con similitudes debido a que las culturas que los hablan han coexistido en algún momento de la historia, como es el caso de Filipinas con España. Así en tagalog se pueden encontrar miles de palabras españolas (mesa, silla, tenedor, cuchillo) y también podemos apreciar similitudes con las frases hechas o refranes del español, como se puede observar en estos ejemplos del ilocano, la tercera lengua más hablada de Filipinas, que nos presenta Mignette Garvida (1999, p. 50-66):

1. *Iti dara mangipauneg iti ammo.* (La letra con sangre entra.)
2. *Iti pirac (pera) pagsaldenna ti aso.* (Por dinero baila el perro.)

Según Ellis (1985, p.341), evidentemente hay que reconocer que se produce una transferencia entre la primera lengua y la segunda. No obstante dicha influencia intralingüística, ésta ha dejado de verse como una inclinación negativa y ahora se aprecian también sus influencias positivas, como hemos observado, ya que los estudiantes pueden llegar a servirse de su propia lengua para predecir el comportamiento que se va a producir en la L2.

Por consiguiente el tratamiento del error ha dejado de ser un elemento negativo y se ve ahora como un proceso necesario en la construcción de la interlengua, como nos explican M. Sanz y C. Fernández (1987, p.63-64). El error es además una fuente de información para entender los aspectos lingüísticos y no lingüísticos que el alumno está adquiriendo y, en la mayoría de los casos, nos aporta más información sobre lo que el alumno sabe que sobre los que aún no sabe. Por ejemplo, cuando los alumnos producen un mensaje como “Joan Marsé ha escrito un nuevo libro”, está claro que cometen el error porque no se dice “ha escrito”, sino “ha escrito”. Sin embargo, la información que nos está facilitando este error es que sabe cómo tiene que utilizar las terminaciones para la 3ª conjugación y además sabe el tiempo más adecuado para dar este tipo de información (pretérito perfecto). El único error que está

cometiendo es el de no darse cuenta que nos encontramos ante un verbo irregular en español.

Nuestra experiencia nos ha demostrado que, si el objetivo es enseñar español, tenemos que mejorar las metodologías hasta conseguir este propósito, siempre estar abiertos a nuevos cambios que podamos introducir en nuestras clases si con ellos creemos que va a producirse una mejora y tener en cuenta que no existe un método o enfoque perfecto o más adecuado a las necesidades concretas de nuestra clase. Hay que estar abiertos a un método ecléctico que nos ayude a solventar las dificultades concretas y que considere la lengua de nuestros alumnos y el conocimiento previo que éstos tienen del mundo y de su lengua.

Bibliografía

- Brooks-Lewis, K.A (2009): “Adult Learners’ Perceptions of the Incorporation of their L1 in Foreign Language Teaching and Learning”. *Applied Linguistics*, 30/2, 216-235.
- Fuentes Rodríguez, C. (1996). *Aproximación a la lingüística del texto*. Málaga: librería Ágora.
- Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: University Press.
- Gadre V. G. (2006). “La lingüística contrastiva y la enseñanza de un idioma extranjero”. En M. V. Llamazares (Ed.) *Actas del XXXV Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística*. (643-653). León: León: Universidad de León.
- Garvida, M. (1999). “Refranes y otros dichos sentenciosos en el vocabulario de la lengua ilocana de Andrés Carro”. *Linguae et Litterae*, 1, 3, 50-66.
- Gutiérrez Díez, F. (2008). “Contrastive intonation and error analysis”. En M. A. Gómez González, J. Lachlan Mackenzie, E. M. González Álvarez (eds.) *Languages and Cultures in Contrast and Comparison*. (327-354). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Lado, R. (1957). *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for language teachers*. Michigan: University of Michigan Press.

- Nash, R. (2009). *Comparing English and Spanish: Patterns in Phonology and Orthography*. New York: Regents Pub Co.
- Richards J. y C. Lockhart. (1997). *Estrategias de reflexión de enseñanza de idiomas*. Cambridge: University Press.
- Richards, J y T. Rodgers. (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Söhrman, I. (2007). *La lingüística contrastiva como herramienta para la enseñanza de lenguas*. Madrid: Arco Libros, S. L.
- Suerio Justel, J. (2004). “Historia de las gramáticas y diccionarios para la enseñanza del español como segunda lengua: el caso de Filipinas” (855-862). *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza de español como segunda lengua: deseo y realidad*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Vences, U. (2011). *Abrir puertas para otras lenguas en la clase de E.L.E.* Jornadas pedagógicas. Santiago de Compostela, 17-20. Disponible en www.mecd.gob.es
- Weinreich, H. (1974). *Estructura y función de los tiempos en el lenguaje*. Madrid: Gredos.
- Withley, M. S. (2002). *Spanish/English Contrast: A Course in Spanish Linguistics*. Washington D.C: Georgetown University Press.

Why Should We Investigate Native/Nonnative Feedback in Spanish Community Service Learning?

Samuel A. Navarro

samuel.navarro@ubc.ca

The University of British Columbia

Abstract

This paper proposes a research agenda to investigate the linguistic gains that students experience in Spanish community service learning (CSL). Community service learning is an experiential methodology that has shown success in instructed Spanish learning. Students appreciate the opportunity to learn about the culture, customs, and problems of Spanish-speaking people while helping a community. These same studies, however, have attended less to the connection between language acquisition theories and service learning, which remains “a relatively new concept” (Overfield 2007, p. 62). This paper proposes a series of predictions to study native/nonnative speaker feedback exchange in Spanish CSL. Of interest are the instances in which learners produce nontarget-like output and the reactions that native speakers may have. Long (1996) noted that nonclassroom studies of feedback (the least developed area) are more revealing of what learners experience when interaction does not involve an instructional purpose. Feedback within the framework of service learning offers an ideal context for investigating conversational moves in authentic Spanish. Drawing on the limited evidence of feedback in naturalistic context, the predictions here proposed delineate a research agenda to study native-speaker feedback, the relationship between error types and forms of feedback as well as feedback incorporation during the course of an interaction. Extending research of feedback to situations of authentic interaction outside the classroom like Spanish CSL should increase our understanding of “whether negative evidence affects the learner’s underlying linguistic competence ... [if it] can affect L2 performance” (Leeman, 2008, p. 119).

Keywords: feedback, Spanish, community service learning, native/nonnative dyads, conversational interactions

There is clear evidence that Spanish community service learning (CSL) offers teachers and students ample possibilities of exposure to the culture and language of the Hispanic community. This is particularly important for students who are immersed in a foreign language environment and for whom access to the Spanish language may be limited to classroom exposure only (e.g., instructed Spanish in Canada). Immersed in real life situations, students receive authentic Spanish input from speakers whose diversity in age, dialectal variety, and socio-educational background constitute a heterogeneous community.

Surprisingly, the number of Spanish CSL programs that have considered investigating learners' Spanish output within the framework of second language acquisition (SLA) theories are scarce (Pellettieri, 2011). Overfield (2007) argued that Spanish CSL studies may fit well within SLA theories and a few studies have identified the native/nonnative speaker (NS/NNS) interactions that take place in a community as a researchable topic (Boyle and Overfield, 1999; Navarro, 2012; Mullaney, 1999; Overfield, 2007). This paper aims to advance the idea of investigating language-related issues during CSL by identifying *feedback* as a possible researchable topic. More specifically, we propose a series of predictions for researchers who might be interested in conducting an ethnographic study of the kind of feedback native/nonnative speakers exchange in CSL. Feedback, according to Ellis (1994, p. 583), is a *cover term* that encompasses different conversation moves (e.g., comprehension check, clarification requests) "for the information provided by listeners on the reception and comprehension of messages". Linguistically, feedback exchange may offer a rich opportunity to learn about the interactional moves that enhance intelligibility in NS/NNS dyads in contexts beyond the language classroom, as is the case of Spanish CSL.

Studying NS/NNS dyads during immersion in a community partner is an extensive area, and feedback is one of several topics of interest, albeit an important one. Is feedback something we should expect that happens in NS/NNS dyads at a Spanish-speaking community partner? Considering that CSL interactions overall may unfold spontaneously resembling

naturalistic interactions, there is a high probability that students and community partners exchange feedback while conversing in Spanish. The question that follows has to do with the effect that such feedback could have on learners. Current evidence from descriptive and experimental studies corroborates that learners who received feedback demonstrated evidence of interlanguage restructuring in opposition to learners who received limited or no feedback (Ellis & Sheen 2007; Dekeyser, 2008; Leeman, 2008; Nicholas, Lightbown, & Spada, 2001; *inter alia*). Of interest to investigating in Spanish CSL are the instances in which learners produce nontarget-like output and the reactions native speakers may have. There is evidence indicative of native speakers seldom challenging nonnative speakers' faulty output in authentic interactions (Long, 1996; Shehadeh, 2003).

According to Long (1996), evidence of feedback from authentic situations seems more revealing because interaction focuses on communication more so than classroom instruction. Conversely, when learners receive Spanish input that surpasses their threshold level of comprehension, what sort of conversational moves do they employ to make this input comprehensible? Are Spanish native speakers prepared and willing to give explicit corrective feedback? Would they rather correct students by offering more subtle and indirect feedback instead?

Spanish language learning in the context of service learning

In a pilot study to investigate the application of community service learning as an opportunity of accessing authentic Spanish in Canada, Navarro (2012) observed that students engaged in lively interactions with a group of Spanish-speaking senior citizens with whom they discussed topics of a socio-cultural nature for a class assignment. The evidence suggested that service learning as a methodology seems conducive to exploring language-related gains that result from the interaction of learners and Spanish native speakers in a community. This observation supported Pellettieri (2011) who noted that language related outcomes studied within the framework of community-based learning appear as the least explored aspect of this methodology. The idea is that

conceptualizing service learning as L2 acquisition “may provide rich data regarding the learning and linguistic processes that learners use and create as part of their development” (Overfield, 2007, p.62). Weldon and Trautmann (2003) maintained that a connection between instructed foreign-language and service-based learning has only recently been explicitly acknowledged and still remains “a relatively new concept”.

Community service learning is an instructional pedagogy that draws on the belief that a combined action and reflection for addressing *an authentic community need* gives learners a possibility to demonstrate how they acquire new skills and knowledge after applying pertinent classroom learning (Berger Kaye, 2010; Overfield, 2007). In addition, learners have an opportunity to interact with Spanish native speakers in situations characterized primarily by an active meaning exchange. It is necessary to know, however, the extent to which this experiential methodology equally benefits learners’ linguistic development in the target language. Considering that learners are still in the process of developing their interlanguage, relying solely on positive evidence (i.e., input) may not be entirely helpful or as helpful as if their native-speaker interlocutors alerted them of non-targetlike output they produce (Long, 1996; Shehadeh, 2003). Likewise and as discussed later, the fact that CSL is not a language-oriented methodology, interactions between learners and community members do not unfold in a dependency relation as it is often the case between students and teachers in the language classroom (Ellis, 1994). Learners, by contrast, are expected to assume an active role as interlocutors and dialogue with community members more freely. This means that learners may need to give feedback to a native-speaker interlocutor when input becomes incomprehensible (e.g., a clarification request), confirm input comprehension by using back-channeling expressions, or ask for help with the language. Shehadeh (2003) in a study that involved adult learners of English interacting with native speakers in an experimental condition observed learners taking on an active role in conversation. Participants were asked to complete a picture description task that required active collaboration. Shehadeh observed that whenever learners faced comprehension

difficulties they requested help or confirmation from native speakers. Of interest for the present discussion is to learn about the way Spanish learners react during a service-learning experience if input becomes incomprehensible. Do learners ask their native speaker counterparts for help as participants in Shehadeh's study did?

In instructed Spanish language learning, the CSL methodology has been highly utilized by teachers who want to enhance their students' experience with the language and culture of the Hispanic community (Boyle-Baise & Eflon, 2000; Boyle & Overfield, 1999; Caldwell, 2007; Morris, 2010; O'Grady, 2000; Varona, 1999; Weldon & Trautmann, 2003; Zapata, 2011; *inter alia*). Students who experienced Spanish service learning increased their awareness and understanding of a community need, developed positive attitudes towards the language as well as strengthened their own motivation as learners.

Less is known about the benefits that authentic Spanish language may have on the morphosyntax, phonological accuracy, listening comprehension, or progress in speaking skills of learners who speak with native speakers at a community partner. If we consider the duration of most CSL projects (e.g., a term), Spanish language learners likely have several opportunities to test hypotheses regarding the target language (Swain, 1985, 2005), assess the extent to which they can comprehend and communicate in Spanish, or the aspects they feel require further improvement. Teachers if present during interaction in a community (in most cases learners are on their own) may also have opportunities to observe whether students experience linguistic development and identify the aspects in which learners show the most benefits (e.g., listening comprehension, vocabulary use).

Varona (1999) observed that students who attended an advanced Spanish class that integrated weekly service at agencies for the Hispanic community (e.g., after school programs, legal assistance offices, literacy programs) improved in production skills (oral and written) (see also Diaz, 2009). Weldon and Trautmann (2003) reported that students who completed 12 hours of medical interpreting at a medical center could engage in authentic communicative situations in Spanish

and used several communication strategies (e.g., circumlocution, inferring, predicting). Similar improved speaking abilities were observed by Caldwell (2007) in a group of students who completed a CSL experience that involved two story-telling times for children at a public library. Pellettieri (2011) reported positive gains of intermediate Spanish learners who participated in a study that investigated whether participation in community-based learning increased frequency of Spanish language use outside of the instructional environment. Results showed that learners who interacted with Spanish-speaking friends, acquaintances, and strangers gained in confidence in their linguistic skills, their willingness to speak the target language, and they also increased their frequency of intentionally communicating in Spanish beyond the classroom. As mentioned earlier, learners who participated in a service-based project at a Spanish-speaking seniors centre in Canada reported to have engaged actively in NS/NSS conversational interactions for an extended period of time using vocabulary they would rarely use in class (Navarro, 2012). What this evidence suggests is that interaction in community service prompts positive gains for learners because they appear to gain in linguistic proficiency as well as self-confidence as Spanish language users.

These studies also suggested that in a CSL project the Spanish language assumes a dual role. On the one hand, the language is the object of study for students whose classroom is extended to a community partner. On the other hand, it is the means through which learners provide a service to native-speaker community partners (Overfield, 2007). In other words, Spanish as spoken inside and outside of the classroom is the means and instrument that creates learning (*Ibid.* 2007). Cook (2001) established a similar parallel with the target language in an instructional situation. He noted that the L2 language is the instrument for classroom management, but it is also the topic of instruction and learning.

NS/NNS interaction in a community partner

What learners may find challenging in Spanish CSL are the instances of interaction in the target language. Unlike classroom interaction that often unfolds in defined sequences of

an instructional nature (e.g., an *initiating move*, *responding move*, and a *follow-up move*) (Cook, 2001), interaction with native speakers may take on a less defined and even unexpected order. For example, community partners may be unaccustomed to interacting with nonnative Spanish speakers (cf. Shehadeh, 2003) whose command of the language is still developing. As a result, native speakers might have trouble to adapt their speech rate to the learners' proficiency level, avoid regional Spanish pronunciation or use of colloquialisms as well as show higher frequency of "turn-by-turn negotiation and competition" (Ellis, 1994, p. 579). Likewise, students overall are accustomed to receiving and processing Spanish input from the teacher who is also the person who maintains control of classroom interaction. The SLA literature describes teacher talk (i.e., learners' main source of L2 input in the classroom) as having a slow speech rate, lower type-token ratio, clear enunciation and long pauses, and syntactically non-complex sentences (Chaudron, 1988; for a review of classroom interaction see Ellis, 1994).

Clearly, in service learning, the possibility for communication to break down appears more likely to happen than in classroom interaction and its well-defined participation structure. Linguistic and contextual factors may induce interlocutors to misconstrue messages that if not promptly corrected may be the source of instability in subsequent dyads. It is likely that plurilingual learners, more so than bilinguals, might be better prepared to adapt to the differences between target language interaction inside and outside of the classroom (Jessner, 2008). Yet relative to their proficiency in Spanish, communicating with native speakers during a CSL experience might still be a challenging experience for plurilingual students, too. For this reason, the context where service-learning takes place –immersion in a native-speaking community– makes all aspects of language practice a rich space for researchers in second language learning to observe how learners and community partners dialogue in Spanish.

Notice that Spanish service learning appears as a viable alternative to other programs that also offer learners direct exposure to the target language. This is the case of study-abroad programs that learners pursue "as the ultimate opportunity to

practice a foreign language, in terms of both quantity and quality of input and interaction” (DeKeyser, 2008, p. 208 also for a critical review). Study-abroad programs, however, are not available to all students nor do all students appear to show similar levels of satisfaction upon completion of such experience (cf. Rodrigo, 2011). In contrast, the evidence of Spanish service learning projects reveals, for the most part, satisfaction and positive gains among intermediate and advanced learners (Boyle & Overfield, 1999; Caldwell, 2007; Morris, 2010; Varona, 1999; Weldon & Trautmann, 2003; Zapata, 2011).

Feedback in instructed and noninstructed language interaction

That adult foreign language learning relies solely on comprehensible input (Krashen, 1982, 1985) seems a non-substantiated claim (Gass & Selinker, 2008; Trahey, 1996). An instructed language-learning context also needs to facilitate learners’ opportunities to produce L2 output (de Bot, 1996; Swain, 1985, 2005) in meaningful conversational interactions. In addition to opportunities for practice, it seems inherent to instructed Spanish learning (as it may be valid for all foreign language instruction) that teachers guide and monitor students’ progress in the classroom. Teachers’ monitoring and guidance of the language learning process often translate into keeping track of students’ linguistic accuracy, providing reinforcement, monitoring task completion, and correcting inaccuracies of form and meaning. Interestingly, correcting students’ errors (i.e., negative feedback) has been intrinsically associated with the pedagogical activities that language teachers habitually perform and which they are trained to perform (Doff, 1993; Leeman, 2008).

An early claim to the importance of corrective feedback in instructed language learning noted its value for a continued learner language development (Vigil & Oller, 1976). Through an indication of trouble at understanding or a sign that suggested a need for the learner to introduce modifications to her utterance, an interlocutor may facilitate language learning (Carroll & Swain, 1993; Gass & Selinker, 2008; Lyster, 1998; Olliver, 1995; White, 1991). Research in second language learning has considered corrective feedback as an object of interest to

investigate in instructed language learning. Studies overall report on positive effects for learners who receive feedback (Carroll & Swain, 1993; Long, 1996; Lyster, 1998; Oliver, 1995, 2000; White, 1991). For example, evidence from child native speakers of French learning English showed that receiving only positive evidence enabled them to observe an aspect in which the first language and target language overlapped (e.g., French SAV structure allowed in English). But children who received corrective feedback noticed where the L1 and L2 contrasted (e.g., French SVAO structure disallowed in English) (Long, 1996; Trahey & White, 1993; White, 1991).

Feedback enhances opportunities for learners to observe crosslinguistic differences between the first language and second language (Leeman, 2008). As a result, learners have an increased opportunity to confirm (or not) hypotheses that they may have about the target language (Shehadeh, 2003). Explicit feedback may be particularly useful in the case of lower-proficiency learners (Ammar & Spada, 2006; Ellis, 2007). Van den Branden (1997) argued that “Pupils of low proficiency may be more dependent on having an interlocutor who provides them with corrective feedback and who cooperates with them to turn feedback into interactionally modified output”. Carroll (2001) stressed the effectiveness of feedback that explicitly (rather than implicitly) draws learners’ attention to errors in their output and it might be especially useful for learners who already possess baseline knowledge.

Anecdotal information and empirical evidence attest to the fact that in guided language learning, students expect their teachers to correct what they feel deviates from targetlike patterns, particularly in terms of pronunciation and syntactic structures. There is evidence that learners tend to replicate some of these instructional practices beyond the classroom as is the case of U.S. learners who during study programs in Russia and France attempted to reproduce some of the interaction they experienced with the language teachers while speaking with native speakers (Miller & Ginsberg, 1995; Wilkinson, 1995).

As mentioned earlier, it is a concern for instructed Spanish learning to know whether learners who spend an entire semester at a community partner receive some form of focused

attention on ungrammaticalities from native speakers. The idea is that no indication of faulty L2 output might lead learners to confirm as “correct” what, in fact, is an erroneous hypothesis about the target language, giving rise to a stabilization of that particular error (Long, 1996; Shehadeh, 2003). Gass and Selinker (2008) noted that even in the case where learners received an abundance of positive evidence (e.g., conversing in Spanish in a community partner), this input will not be sufficient to eradicate ungrammaticalities in the absence of some form of attention raising directed to learners’ output (Trahey, 1996).

The SLA literature identifies different feedback types from which Leeman (2008) noted the value of clarification requests (e.g., Student: *Et le coccinelle ...* “And the [M] ladybug ...”; Teacher: *Pardon?* “Sorry?”; Student: *La coccinelle ...* “The [F] ladybug ...”) (Lyster, 2004). This kind of feedback helps learners perceive form-meaning connections and enable an expert speaker (e.g., NS) to assess learners’ current knowledge. Lyster stressed that clarification requests (also repetitions, metalinguistic clues) offer an opportunity for learners to elaborate answers and self-correct their own mistakes because teachers purposefully withhold any targetlike response. Drawing on Swain’s (1985, 2005) notion of modified output, teachers who use these feedback types “push” students to revise the quality of their output and modify ungrammatical constructions.

Studies on feedback also acknowledge recast as a subtle (or implicit) feedback. A recast consists of a partial or full reformulation in response to a learner’s unidiomatic construction that does not affect the meaning (Gass & Selinker, 2008; Leeman, 2008; Lyster, 2004). Consider the following example taken from Lyster (1998, p. 58).

(10-30) NNS: What doctor say?

NS: What is the doctor saying?

In this example, the nonnative speaker formulates a nontargetlike interrogative sentence that triggered a well-structured reformulation by the native speaker. Notice that, unlike the clarification request shown above, the recast appears as a non-invasive feedback type because it does not evidence ungrammaticality the way more explicit feedback does. This same indirectness, however, might affect its usefulness because

the learner has to *detect* that the utterance formulated by the native speaker was in response to an error. The learner also has to detect the error by holding the recast and the original ill-formed utterance in short term memory and establish a comparison (Gass, 2003; Gass & Selinker, 2008; Long, 1996; Lyster, 2004). Leeman (2003, 2008) is of the opinion that even if a learner fails to identify a recast as corrective feedback, the structure of the feedback offers learners positive evidence of the target language, which in turn may increase interlanguage restructuring. Numerous studies have investigated recast in conversational interactions in a variety of contexts with non-convergent evidence of its effectiveness; hence it requires further research (for recent reviews see Nicholas, Lightbown, & Spada, 2001; Ellis & Sheen, 2006; Leeman, 2008; Long, 2007).

While there is robust evidence of feedback in instructional and experimental situations (Leeman, 2008), the studies that have considered feedback in naturalistic situations appear to be limited in number and indicative that although native speakers offer corrective feedback, the frequency is less skewed than what nonnatives speakers often experience in classroom interaction.

Chu, Day, Chenoweth, and Luppescu (1982), for example, investigated conversational interactions of Anglophone speakers and adult ESL learners that happened in social contexts outside the classroom. The aim was to investigate the kinds and frequency of errors that the native speakers corrected. Results showed that, although the native speakers corrected the learners' errors, fewer than 10% of faulty forms received correction. The authors accounted for this low percentage of correction a possible attempt to keep going a cohesive conversation unlikely to occur if NSs corrected a higher percentage of errors. From all errors detected, NSs reacted to factual errors (i.e., factual knowledge or truth value of an utterance) more than any other, followed by word choice errors, syntactic, and errors of omission (i.e., incorrect omission of a structure required by standard English). Chenoweth, Day, Chu, and Luppescu (1983) reported that in spontaneous interactions of ESL learners and their native speaker friends, the latter group did correct NNS errors. More important, learners were appreciative of being corrected because

they were aware that correction helped them improve. Findings also showed that native speakers corrected errors differently and provided corrective feedback for problems of pronunciation and word choice followed by word form and word order and least for factual accuracy. Brock, Crookes, Day, and Long (1986) using the same dataset of Chu et al. investigated the type of NNS errors and the types of NS responses they triggered (i.e., the negative input presented to the NNS). Results showed that NSs varied the kind of feedback according to the errors in the L2 input. For example, they tended to provide corrective feedback of erroneous morphosyntactic constructions with recasts, whereas lexical errors received more explicit correction. The latter resulted in interruption of the main conversation topic as NS attempted to clarify the message that was compromised (*Ibid.*, 1986). Shehadeh (2003) also observed that whenever Anglophone speakers who had experience dealing with second language learners corrected linguistic inaccuracies, feedback addressed lexical and phonological errors more so than L2 English morphosyntax. Worth reiterating about this study is that learners asking native speakers for help initiated instances of corrective feedback that, according to Shehadeh, would have not received correction otherwise, even in cases when learners produced nontarget output. In the study by Brock et al. (1986) and Navarro (2012) learners received explicit assistance with new lexical items to repair unintelligible Spanish output.

In short, this limited sample of studies on authentic dyads beyond the classroom environment suggests that native speakers reacted to nonnative speaker difficulties with the target language. Their reaction, however, was selective because it aimed to repair communication breakdowns caused by vocabulary problems more than morphosyntactic errors. Equally suggestive was the case of nonnative speakers who, by asking for help, reverted to an otherwise passive native-speaker attitude and obtained the feedback that they needed. As discussed below, this is encouraging evidence for Spanish CSL because it demonstrates that learners may increase the linguistic benefits of interacting with native speakers in a community by assuming a more active role.

The literature on Spanish CSL is varied and it reports on a diversity of projects, learners, and communities. The objectives of each project delineate the kind of interaction learners and community partners may hold and the feasibility for learners to dialogue holding equal opportunities to contribute to the conversation. Of course, proficiency in Spanish is a natural constraint that, relative to their level, may allow learners to interact with more or less easiness and accuracy. Considering the evidence from studies on Spanish CSL, it is possible to argue that learners who demonstrated improvement in production skills and confidence (Caldwell, 2007; Pellettieri, 2011; Varona, 1999) or used several communication strategies (Weldon & Trautman, 2003) while completing a service-learning project likely employed conversational moves to negotiate meaning with community partners. The heterogeneous character of the Spanish-speaking communities in which these learners were involved and the variety of activities that they performed most likely induced them to request clarification of the meaning and pronunciation of words or factual information regarding aspects of the community. In a study unrelated to service-learning, Robson (1992) and Rost and Ross (1991) observed that learners who were given the opportunity to inquire about information favored open, referential-type questions, or forward-inference questions that enhanced comprehension (as cited in Ellis, 1994, p. 591). What Robson and Rost and Ross seemed to indicate is that if learners are given an opportunity to communicate in the target language, they can succeed at employing the linguistic resources for a purposeful communication (see Ellis, 1994, pp. 586-592 for a critical review of teachers' questions). For this reason another aspect of the investigation of interactional feedback in Spanish CSL should consider conversation moves (e.g., a comprehension check, a clarification request) initiated by learners in response to incomprehensible native speaker input or the need for assistance with the language. Put differently, an observation of NS/NNS dyads in a community partner may provide valuable data for teachers to reinforce learners' use of expressions for requesting assistance with the language, asking native speakers to repeat or clarify language output, or simply produce signals to move the conversation forward. As a result,

these additional linguistic resources should enhance learners' active participation in service learning as they become more autonomous interlocutors.

Predictions for an investigation of feedback in Spanish service learning

Drawing on the sample of studies on NS/NNS dyads in non-classroom contexts and studies on Spanish CSL, we advance the following predictions to investigate the way in which community partners and learners exchange feedback in a Spanish service-learning project. The predictions are meant to be tested either in isolation or grouped in a non-specified order.

1. By and large, the NS/NNS dyads in Spanish CSL revolve around issues pertaining to an identified community need and the service that learners want to offer them. This implies that the interactions involve specific contextual information for which learners may be unprepared. Thus, it is possible to predict that Spanish learners in interaction with native speakers primarily receive feedback for issues that involve factual information about the community need or factors associated to it. Learners also produce conversational moves to request clarification or elaboration on factual information from native speakers pertaining to the community, its members, and the specific need identified.
2. During NS/NNS conversational interactions, community partners should be minimally disruptive of the communication flow (Chu et al., 1982). In case learners produce faulty morphosyntactic Spanish output, it is predicted that native speakers as in Brock et al. (1986) would tend to favor recast and avoid direct explanations of a metalinguistic type. Conversely, learners might be more prompt to disrupt the conversation flow by requesting that native speakers clarify the pronunciation or meaning of words as mentioned next.
3. Following Brock et al. (1986), Chenoweth et al. (1983), and Shehadeh (2003), it seems reasonable to predict that if native speakers alert learners of errors during an interaction, these will probably address vocabulary and pronunciation problems and, to a lesser extent, issues related to morphosyntax. An

infelicitous word choice compared with an incorrect morphosyntactic construction appears to have a direct effect on the intelligibility of the meaning exchange; hence the possibility that native speakers will avoid correcting a lexical error is relatively slim. In this case the native speaker should assume a facilitative role to clarify usage of words and idioms as previously observed (Brock et al., 1986; Chenoweth et al., 1983; Navarro, 2012; Shehadeh, 2003). Similarly, problems with unknown vocabulary or unclear pronunciation should have learners produce conversational moves that prompt native speakers to clarify their own L1 Spanish output.

4. The possibility of Spanish learners incorporating feedback during the course of an interaction remains uncertain. Feedback incorporation has been considered evidence of learners having attended to the correction that may lead to interlanguage restructuring. Studies have demonstrated that feedback incorporation does not rely on most immediate utterances, but it may still be incorporated several turns after feedback presentation (Brock et al., 1986; Lyster, 1998; Lyster & Ranta, 1997; Mackey & Philp, 1998; Oliver, 1995, 2000). It is possible to predict that, if Spanish learners incorporate feedback during conversational interactions, this should occur not just on first turn after correction, but it could extend subsequently as well.

The notion of feedback in interaction has not been completely resolved and further research should contribute to explain which types of feedback are more beneficial and for what kinds of contents (Leeman, 2008). Extending research on feedback to situations of authentic interaction outside the classroom, like Spanish CSL, should shed light on “whether negative evidence affects the learner’s underlying linguistic competence ... [if it] can affect L2 performance” (Leeman, 2008, p. 119).

Conclusion

This paper proposes a series of predictions to investigate feedback during NS/NNS dyads in Spanish service learning. The proposal attempts to further our knowledge of the linguistic gains learners obtain when interacting with community partners

in Spanish CSL. Feedback within the framework of service learning offers an ideal context for studying conversational moves beyond the language classroom, and by so doing, it affords opportunities to advance knowledge in an area that remains under researched in SLA. Documenting evidence of NS/NNS feedback exchange should also inform us on interlanguage development in terms of learners' pragmatic adequacy (e.g., student requests for feedback or feedback provision should be pragmatically suitable to the communicative situation), proficiency at comprehending aural input (e.g., frequency of repetitions requests may indicate learners' low listening comprehension level), and communicative effectiveness (e.g., success at having native speakers provide assistance with unknown vocabulary), among others. Finally, documenting instances of feedback in Spanish CSL offers a source of information about the intricacies of native/nonnative interaction in authentic communication in Spanish.

References

- Ammar, A., & Spada, N. (2006). One size fits all? Recasts, prompts and L2 learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 543–574.
- Berger Kaye, C. (2010). *The complete guide to service learning*. Minneapolis, MN: Free Spirit.
- Boyle, P., & Overfield, D. (1999). Community-based language learning: Integrating language and service. In J. Hellebrandt & L. T. Varona (Eds.), *Construyendo puentes (Building bridges): Concepts and models for service learning in Spanish* (pp. 137-147). Washington, DC: American Association for Higher Education.
- Boyle-Baise, M., & Eflon, P. (2000). The construction of meaning: Learning from service learning. In C. R. O'Grady (Ed.), *Integrating service learning and multicultural education in college and universities* (pp.209-226). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Brock, C., Crookes, G., Day, R., & Long, M. (1986). Differential effects of corrective feedback in native speaker-nonnative speaker conversation. In R. R. Day (Ed.),

- Talking to learn: Conversation in second language acquisition* (pp. 229-236). New York: Newbury House.
- Caldwell, W. (2007). Taking Spanish outside the box: A model for integrating service learning into foreign language study. *Foreign Language Annals*, 40(3), 463–471.
- Carroll, S. (2001). Input and evidence: The raw material of second language acquisition. *Language Acquisition and Language Disorders*, Vol. 25. Amsterdam: John Benjamins.
- Carroll, S., & Swain, M. (1993). Explicit and implicit negative feedback: An empirical study of the learning of linguistic generalizations. *Studies in Second Language Acquisition*, 15(3), 357–386.
- Chaudron, C. (1988). *Second language classrooms: Research on teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chenoweth, N. A., Day, R., Chu, E., & Luppescu, S. (1983). Attitudes and preferences of ESL students to error correction. *Studies in Second Language Acquisition*, 6(1), 79–87.
- Chu, A. E., Day, R., Chenoweth, N. A., & Luppescu, S. (1982). Errors, interaction, and correction: A study of native-nonnative conversations. *TESOL Quarterly*, 16(4), 537–547.
- Cook, V. (2001). *Second language learning and language teaching* (3rd edition). London: Arnold.
- de Bot, K. (1996). The psycholinguistics of the output hypothesis. *Language Learning*, 46, 529–555.
- Dekeyser, R. M. (2008). *Practice in a second language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Diaz, C. M. (2009). *Service learning and Spanish: Language proficiency and cultural awareness*. (Unpublished doctoral dissertation). *Dissertation Abstracts International*, A: The Humanities and Social Sciences, 2582.
- Doff, A. (1993). *Teach English: A training course for teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1993). The structural syllabus and second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 27(1), 91–113.

- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2007). *Problems in SLA*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ellis, R., & Sheen, Y. (2007). Reexamining the role of recasts in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 575–600.
- Gass, S. (2003). Input and interaction. In C. J. Doughty & M. H. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 224–255). Malden, MA: Blackwell.
- Gass, S., & Selinker, L. (2008). *Second language acquisition*. New York: Routledge.
- Jessner, U. (2008). Teaching third languages: Findings, trends and challenges. *Language Teaching*, 41(1), 15–56.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. London: Pergamon.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. New York: Longman.
- Leeman, J. (2003). Recasts and second language development: Beyond negative evidence. *Studies in Second Language Acquisition*, 25, 37–63.
- Leeman, J. (2008). Feedback in L2 learning: Responding to errors during practice. In R. M. Dekeyser (Ed.), *Practice in second language learning* (pp. 111–140). Cambridge: Cambridge University Press.
- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 4134–4168). San Diego, CA: Academic Press.
- Lyster, R. (1998). Recasts, repetition, and ambiguity in L2 classroom discourse. *Studies in Second Language Acquisition*, 20, 51–81.
- Lyster, R. (2004). Differential effects of prompts and recasts in form-focused instruction. *Studies in second language acquisition*, 26, 399–432.
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37–66.

- Mackey, A., & Philp, J. (1998). Conversational interaction and second language development: Recasts, responses, and red herrings? *The Modern Language Journal*, 82, 338–356.
- Miller, L., & Ginsberg, R. (1995). Folklinguistic theories of language learning. In B. F. Freed (Ed.), *Second language acquisition in a study abroad context* (pp. 293–315). Studies in Bilingualism 9. Philadelphia: John Benjamins.
- Morris, F. (2010). Serving the community and learning a foreign language: Evaluating a service-learning program. *Language, Culture and Curriculum*, 14(3), 244–255.
- Mullaney, J. (1999). Service-learning and language acquisition theory and practice. In J. Hellebrandt & L. T. Varona (Eds.), *Construyendo puentes (Building bridges): Concepts and models for service learning in Spanish* (pp. 49–58). Washington, DC: American Association for Higher Education.
- Navarro, Samuel. (2012). Conversing in Spanish at a seniors centre: A brief experience of community service and foreign-language learning. *Sino-US English Teaching*, 9(10), 1590–1600.
- Nicholas, H., Lightbown, P., & Spada, N. (2001). Recasts as feedback to language learners. *Language Learning*, 51(4), 719–758.
- O’Grady, C. R. (2000). *Integrating service learning and multicultural education in college and universities*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Oliver, R. (1995). Negative feedback in child NS/NNS conversation. *Studies in Second Language Acquisition*, 18(4), 459–481.
- Oliver, R. (2000). Age differences in negotiation and feedback in classroom and pairwork. *Language Learning*, 50(1), 119–151.
- Overfield, D. (2007). Conceptualizing service learning as a second language acquisition space: Directions for research. In A. Wurr & J. Hellebrandt (Eds.), *Learning the language of global citizenship* (pp. 58–81). Bolton, MA: Anker.

- Pellettieri, J. (2011). Measuring language-related outcomes of community-based learning in intermediate Spanish courses. *Hispania*, 94(2), 285–302.
- Rodrigo, V. (2011). Contextos de instrucción y su efecto en la comprensión auditiva y los juicios gramaticales: ¿Son comparables cinco semanas en el extranjero a un semestre en casa? *Hispania*, 94(3), 502–513.
- Shehadeh, A. (2003). Learner output, hypothesis testing, and internalizing linguistic knowledge. *System*, 31, 155–77.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. G. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235–253). Rowley, MA: Newbury House.
- Swain, M. (2005). The output hypothesis: Theory and research. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 471–482). Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum.
- Trahey, M. (1996). Positive evidence in second language acquisition: Some long-term effects. *Second Language Research*, 12, 111–139.
- Trahey, M., & White, L. (1993). Positive evidence and preemption in the second language classroom. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 181–204.
- Van den Branden, K. (1997). Effects of negotiation on language learners' output. *Language Learning*, 47, 589–636.
- Varona, L. T. (1999). La comunidad en el aula y el aula en la comunidad: Un modelo. *Hispania*, 82(4), 806–816.
- Vigil, N. A., & Oller, J. (1976). Rule fossilization: A tentative model. *Language Learning*, 26(2), 281–295.
- Weldon, A., & Trautmann, G. (2003). Spanish and service learning: Pedagogy and praxis. *Hispania*, 86(3), 574–585.
- White, L. (1991). Adverb placement in second language acquisition: Some effects of positive and negative evidence in the classroom. *Second Language Research*, 7, 133–161.
- Wilkinson, S. (1995). *Foreign language conversation and the study abroad transition: A case study*. Unpublished

doctoral dissertation. The Pennsylvania State University,
State College.

Zapata, G. (2011). The effects of community service learning
projects on L2 learners' cultural understanding.
Hispania, 94(1), 86–102.

La adquisición de la negación en español por hablantes de inglés y la naturaleza de las gramáticas de interlengua

Matthew Patience
matt.patience@utoronto.ca
Universidad de Toronto

Introducción

En la adquisición de una segunda lengua (L2), uno de los temas principales es la naturaleza de las gramáticas de interlengua y cómo estas se diferencian de la gramática de un monolingüe. Por una parte, el proceso de adquisición por un monolingüe es bastante rápido y, en un tiempo relativamente corto, alcanza una gramática completa. En cambio, el proceso de adquisición por un adulto que adquiere una L2 tarda más tiempo y hay desacuerdo acerca de si los hablantes pueden alcanzar una gramática completa parecida a la de un hablante nativo. Se han propuesto varias teorías que aspiran a dar cuenta de esta diferencia y el debate principal se centra en el acceso que un hablante tiene a la gramática universal (GU) cuando adquiere una L2 (Hawkins 2001; Montrul 2004; Meisel 2011). Por un lado están las teorías que proponen un acceso limitado a la GU y, por lo tanto, consideran que la adquisición de una L2 es fundamentalmente distinta a la de una primera lengua (L1). Las mismas predicen que el hablante cuenta con otros métodos cognitivos para adquirir la lengua meta y, como resultado, su conocimiento es diferente al de un hablante nativo. Por otro lado están las teorías que postulan un acceso total a la GU. Si el hablante tiene acceso a la GU, implica que la adquisición de una L2 es fundamentalmente igual a la de una L1. Esto predice que los hablantes pueden adquirir las estructuras subyacentes de la lengua meta, resultando en un conocimiento similar al de un hablante nativo.

En el presente estudio, examino el conocimiento que tienen los hablantes de inglés sobre oraciones negativas en español. Me interesa observar si los hablantes de L2 tienen acceso a la GU cuando aprenden una segunda lengua y si demuestran evidencia de haber adquirido las estructuras subyacentes de la lengua meta. Para lograrlo, primeramente

presento en más detalle las teorías sobre la adquisición de una segunda lengua. Luego expongo la sintaxis de la negación del inglés y del español, seguido de una discusión de los estudios anteriores sobre la negación. A continuación presento mis hipótesis, el experimento y el análisis de los datos. Finalmente, discuto los resultados y propongo algunas de mis conclusiones.

La adquisición de una segunda lengua

En el marco teórico de la gramática generativa, los investigadores concuerdan en el hecho de que el niño monolingüe tiene acceso a una gramática universal y, por eso, puede adquirir una lengua en poco tiempo. Esta propuesta se centra en el problema lógico de la adquisición: ¿Cómo es posible que un niño con tan pocos estímulos (poco input) puede aprender las estructuras complejas de una lengua en un tiempo limitado? La respuesta es que un niño tiene acceso a lo que conocemos como gramática universal y eso, junto con el input que recibe del ambiente, le permite adquirir muy rápidamente las estructuras subyacentes de una lengua. Esto se evidencia en la actuación lingüística del niño que, desde muy joven, puede producir y comprender oraciones que nunca antes había escuchado. A este fenómeno se le llama el problema lógico de la adquisición.

Si un niño tiene acceso a la gramática universal cuando adquiere su lengua materna, entonces vale la pena preguntarse si un adulto también lo tiene a la hora de adquirir una nueva lengua. En White (2003), la autora propone que la evidencia más fuerte de una GU en la adquisición de una L2 es si un hablante demuestra un conocimiento de propiedades abstractas que no fueron aprendidas explícitamente. Si esto ocurriera, sería evidencia de un acceso a una gramática universal. Dicho de otro modo, si se observara el fenómeno del problema lógico de adquisición en adultos que aprenden una L2, sería evidencia de que los adultos también tienen acceso a la GU. Para considerar que un fenómeno es un caso del problema lógico de adquisición, White señala dos criterios:

- I. El fenómeno en cuestión tiene que ser algo que el hablante no puede haber aprendido del input o por razonamiento analógico.

II. El fenómeno en cuestión no es igual en la L2 que en la L1. Si la L1 y la L2 se diferencian en las propiedades de superficie, se puede excluir la L1 como posible explicación. Si un hablante lograra adquirir un aspecto de la gramática que cumple con esos criterios, sería evidencia de que el hablante tiene acceso a la gramática universal.

En el otro lado del espectro está el concepto de que el aprendizaje de una L2 es fundamentalmente diferente a la de una L1. Dos teorías principales que toman esta postura son la Hipótesis de la Diferencia Fundamental (Bley-Vroman 1990) y la de Meisel (2011). Aunque las dos teorías se diferencian en algunos aspectos, tienen en común la propuesta de que los hablantes no tienen acceso a una GU o, si lo tienen, es limitado. Los dos suponen que el hablante aprende por distintos métodos cognitivos que no son específicamente lingüísticos. Por ejemplo, el hablante internaliza reglas que desarrolla con base en las estructuras y relaciones lineales de los elementos de la oración. Empleando técnicas así, el hablante parece haber adquirido la lengua meta. No obstante, su conocimiento es muy distinto al de un hablante nativo. No adquiere las estructuras subyacentes de la lengua y su conocimiento está basado en las estructuras superficiales de la lengua meta.

La Negación

La función de la negación es igual en todas las lenguas y, por consiguiente, la negación tiene ciertas características universales. Se representa en la proyección SNEG, que es el complemento de la categoría ST. El SNEG toma como complemento un SV. La estructura de la negación en las dos lenguas en cuestión, español e inglés, difiere principalmente por la posición de la negación en la oración y la categoría del elemento que sirve para negar (Hawkins 2001). Tomamos como ejemplos (1) y (2):

(1) Juan	no	está	comiendo
SUBJ 3SG	NEG	ESTAR 3SG	COMER GER

(2) Juan	is	not	eating
SUBJ 3SG	ESTAR 3SG	ADV NO	COMER GER
‘Juan no está comiendo’			

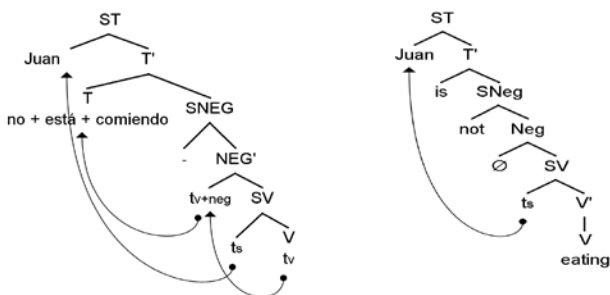
En español (1), de acuerdo al *head movement constraint* (Travis 1984), el V tiene que *aterrizar* en posición de núcleo entre el V y su destino final, el núcleo T. El V sube primero al núcleo NEG y se fusiona con la palabra negativa presente en la posición de núcleo. Luego sube para recibir la flexión en el núcleo T, dando como resultado la estructura final [*palabra negativa + aux/modal/cópula + verbo no conjugado/adjetivo*] (Figura 1a.). En inglés, la palabra negativa ‘not’ es un adverbio, no un núcleo, que se sitúa en la posición del especificador del SNEG. El V sube primero al núcleo NEG que está vacío (porque ‘not’ está en la posición del especificador) y, por consiguiente, no se fusiona con nada. Luego sube una vez más a T para la flexión. El adverbio ‘not’ se queda en la posición del especificador y la oración final tiene la forma [*aux/modal/cópula + palabra negativa + verbo no conjugado/adjetivo*] (Figura 1b.)¹

Figura 1 – estructuras sintácticas de la negación en español e inglés

a.

b.

¹ La negación en inglés es diferente cuando se forma con un verbo conjugado que no es un auxiliar/modal/cópula. En estos casos, la formación de la negación motiva el fenómeno del *do-support* (ej. *He doesn't go to school* [Él no va a la escuela]). No obstante, el presente trabajo se trata de la adquisición de la negación en oraciones con verbos auxiliares/modales/copulas y, por consiguiente, no se elabora en las particularidades del *do-support* en inglés.



Dadas las diferencias sintácticas de la negación en inglés y español, se puede concluir que un hablante de inglés que adquiere la negación en español tiene que aprender que la palabra negativa en español es un núcleo de la proyección del SNEG, en lugar de un adverbio que se sitúa en el especificador del SNEG. Si no aprendiera esta diferencia, el hablante entonces produciría oraciones como en (3).

(3) **Juan está no comiendo.*

Las teorías que suponen un acceso completo a la GU predicen que el hablante no va a producir oraciones agramaticales como en (3) porque la GU le permite adquirir una representación mental de las estructuras subyacentes de la lengua meta, como se ilustra en *Figura 1*. Por el contrario, la propuesta de Meisel (2011) considera la posibilidad de que el hablante no tiene acceso a la GU, y sólo aprende que el orden de la negación en español es [*palabra negativa + aux/modal/cópula + verbo temático*]. Las dos propuestas predicen que el hablante puede reproducir las oraciones negativas correctas. No obstante, esto no ocurre con las oraciones de doble cláusula, por ejemplo (4):

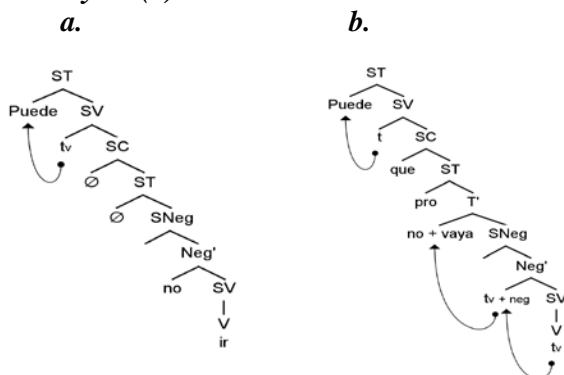
(4) *Puede no ir.*

Aunque linealmente no parece haber una diferencia entre las oraciones (3) y (4), estructuralmente son muy distintas y es por esta diferencia que el ‘no’ puede aparecer entre ‘puede’ e ‘ir’ (véase las estructuras de *Figura 1a* vs *Figura 2a*). En la oración

(1), ‘*está*’ es un auxiliar y forma un verbo compuesto con ‘*comiendo*’. Por otro lado, ‘*puede*’, en (4), no es un auxiliar sino un verbo que toma como complemento la oración subordinada ‘*no ir*’ (p. ej. [*puede [no ir]*]). La oración (4) es muy parecida a la oración (5), en la que ‘*puede*’ toma el complemento subordinado ‘*que no vaya*’ (Figura 2b.).

(5) *Puede que no vaya.*

Figura 2 – estructuras sintácticas de “Puede no ir”(a) y “Puede que no vaya.” (b)



Las diferencias entre (3) y (4) no se enseñan en las clases de español. Si el hablante no aprende la diferencia en clase y basa sus decisiones en secuencias lineales, no va a saber que (4) es gramatical, pero que (3) no lo es. Por otro lado, si postulamos que el hablante tiene acceso a la GU, como propone White (2003), podemos suponer que el hablante va a adquirir las estructuras subyacentes de la negación en español y podrá distinguir entre las dos oraciones, sin que se las enseñen explícitamente. Si esto ocurriera, podría ser un ejemplo del problema lógico de la adquisición. Antes de evaluar esta posibilidad, tenemos que asegurarnos de que los ejemplos anteriores cumplen con los dos criterios propuestos por White, presentados anteriormente y repetidos aquí:

- I. El fenómeno en cuestión tiene que ser algo que el hablante no podría haber aprendido del input o por razonamiento analógico.

Como ya se mencionó, no se les enseña estas estructuras a los hablantes. Es posible que lo lean o lo escuchen en algún lugar, pero sólo con el input es poco probable que el hablante pueda darse cuenta de que las estructuras son distintas en (3) y (4). Por lo tanto, concluyo que cumple con el primer requisito.

II. El fenómeno en cuestión no es igual en la L2 que la L1. En inglés, existe una construcción parecida ejemplificada en (6). Sin embargo, no se trata de un [*modal + complemento subordinado*] sino de una oración simple [*He can not go*]. Es una estructura diferente y, consecuentemente, la transferencia de la L1 no es suficiente para que el hablante sepa que (1) y (4) son posibles en español pero que (3) no lo es.

(6) *He can not go.*

Entonces concluyo que el fenómeno cumple con el criterio II también y, por lo tanto, si el hablante puede diferenciar correctamente entre la oración agramatical en (3) y la oración gramatical en (4), sería un caso del problema lógico de la adquisición y, por ende, evidencia del acceso a la GU en el aprendizaje de una L2.

Antecedentes

Hay mucha literatura sobre la adquisición de la negación de diferentes lenguas por parte de hablantes de L2. El estudio más relevante al tema que investigo en este trabajo es el de Meisel (1997) que estudia la adquisición de la negación en alemán por hablantes de L2. Compara la adquisición de los hablantes de L2 con la de los nativos de alemán y señala que éstos terminan de adquirir la negación después de adquirir la temporalidad de los verbos. Por otro lado, Meisel señala que los hablantes de L2 adquieren la negación independiente de la temporalidad de los verbos. El autor basa esta conclusión en la observación de la adquisición de la negación por hablantes de portugués, italiano y español que aprendían alemán. Meisel encuentra que los hablantes a veces colocaban la NEG antes de los verbos conjugados y los modales o después de un verbo no conjugado. Ninguna de estas dos posibilidades ocurre con

hablantes nativos de alemán. Meisel interpreta que los hablantes de L2 mueven la NEG con respecto al verbo, en lugar del verbo mismo. Para explicar el fenómeno, Meisel concluye que la adquisición de una L1 es fundamentalmente diferente que la de una L2 y sugiere que los hablantes de L2 aprenden por la relación lineal de la negación con respecto al verbo, en lugar de su relación con la temporalidad. Si este fuera el caso con los hablantes del presente estudio, podríamos predecir que los participantes incorrectamente van a rechazar las oraciones como (4).

En Hawkins (2001), el autor examina datos de hablantes de inglés que aprendían la negación en francés, y hablantes de francés y español que aprendían la negación en inglés con el fin de ver la influencia que tiene la L1. En su estudio no observa evidencia de transferencia en ninguno de los grupos de hablantes. Sánchez (en preparación) encontró lo mismo con respecto a la transferencia en la negación, pero ella investigaba la influencia interlingüística que tiene el inglés en las gramáticas de hablantes de herencia de español y los hablantes de L2, con el fin de comparar el papel que juegan los rasgos fuertes y débiles. Encuentra que, respecto a la negación, no parece haber influencia interlingüística, pero, con los ítems de polaridad negativa, observa que sí hay transferencia. Sánchez postula que las estructuras gramaticales que consisten de rasgos fuertes son menos susceptibles a la influencia interlingüística que las estructuras gramaticales con rasgos débiles. Esta propuesta predice que no se va a observar transferencia del inglés en la adquisición de la negación en español de las oraciones compuestas por hablantes de L2. Esto implica que no se espera que los participantes del presente estudio vayan a aceptar incorrectamente oraciones como en (3), aunque tienen una estructura semejante a sus contrapartes en inglés.

Hipótesis y predicciones

Basado en las dos posturas opuestas sobre la adquisición de una L2, propongo las siguientes hipótesis:

- ❖ Si el hablante tiene acceso a la gramática universal, va a adquirir las estructuras subyacentes de la negación en

español de modo que pueda diferenciar entre las estructuras (3) y (4), rechazando las oraciones como (3) y aceptando aquéllas como (4).

- ❖ Si el hablante no tiene acceso a una gramática universal y aprende por otros métodos cognitivos, como proponen Bley-Vroman (1990) y Meisel (2011), el hablante sólo va a tener conocimiento de estructuras superficiales de negación y no va a poder diferenciar entre las oraciones (3) y (4), rechazando incorrectamente las oraciones como (4).

Experimento

Tarea

Los participantes primero tuvieron que completar un cuestionario de experiencia lingüística y luego una tarea de juicios de gramaticalidad (TJG). La tarea consistió en la evaluación de 15 oraciones que el participante tenía que calificar teniendo en cuenta una escala de 1 a 5:

- 1 – 100% seguro de que es agramatical
- 2 – parece agramatical, pero hay duda de que esté mal
- 3 – no está seguro
- 4 – parece gramatical, pero hay duda de que esté correcta
- 5 – 100% seguro de que es gramatical

En el caso de que el hablante eligiera 1 ó 2, tenía que escribir la oración correcta o indicar qué elemento le parecía mal.

Se analizaron cuatro tipos de oraciones que correspondían a las oraciones presentadas anteriormente y son presentadas nuevamente con más detalle a continuación. Cada oración tenía cuatro variaciones, salvo las oraciones del grupo (a), que sólo tenían tres variaciones. Las oraciones se presentaron en orden aleatorio.

Grupo (a) – Gramatical gerundio Gramatical en el gerundio.

[NEG + *estar* 3SG + *gerundio*] ej. *No está comiendo.*

Grupo (b) – Interpolación en progresivo Agramatical con negación en el gerundio.

[*estar* 3SG + NEG + gerundio] ej. *Está no comiendo.*

Grupo (c) – Interpolación modal/verbo de volición Gramatical con estructura superficial parecida a la de (b).

[*poder/querer* 3SG + [NEG + V_{inf}]] ej. *Puede no ir.* / *Quiere no beber.*

Grupo (d) – Modal con un complemento oracional Gramatical con estructura profunda parecida a la de (c).

[*poder* 3SG + [*que* + NEG + V_{subj}]] ej. *Puede que no vaya.*

Si bien nos interesa más observar si los hablantes pueden diferenciar entre las oraciones de los grupos (b) y (c), se incluyeron las oraciones del grupo (d) porque, como se mencionó en la sección III, tienen una estructura profunda casi igual a la de las oraciones del grupo (c). En los dos casos, hay una oración que toma como complemento una oración subordinada negativa. Si el hablante acepta las oraciones del grupo (d), significa que puede procesar oraciones con una estructura como [*poder* + *complemento subordinado*]. Por lo tanto, si el hablante acepta las oraciones del tipo (d) pero no del tipo (c), es probable que el hablante esté basando su decisión en secuencias lineales. Por otro lado, si rechaza las oraciones del tipo (d), es posible que sea porque el hablante no pueda procesar [*poder* + *complemento subordinado*].

Participantes

Se dio la tarea a 24 participantes en total, separados en dos grupos de hablantes de L2 y un grupo de control. El grupo de control consistió de 13 hablantes nativos que nacieron en países hispanohablantes salvo dos. Estos últimos nacieron en Canadá y EEUU., hablaban español en la casa y sólo empezaron a aprender inglés en el colegio. El grupo de hablantes de L2 consistió de hablantes nativos de inglés que toman clases de español en la Universidad de Toronto. Se separaron los participantes de L2 en dos grupos de competencia, de acuerdo al nivel de español más alto que había completado en la

universidad. El grupo de nivel básico estaba por completar el primer año de español (dos semestres de enseñanza) y el grupo de nivel intermedio estaba por completar el segundo año de español (cuatro semestres de enseñanza).

Resultados

En la *Tabla 1*, se muestran los resultados de los tres grupos de participantes. Todos los hablantes de L2 y los hablantes nativos aceptaron las oraciones gramaticales del grupo (a). Este resultado es esperado pero, no obstante, nos confirma que los hablantes de L2 saben, por lo menos, lo más básico de la negación en español.

Tabla 1 - Calificación promedio con desviación estándar

Grupo	Oración	Grupo					
		Básico		Intermedio		Nativo	
		<u>prom.</u>	<u>ds</u>	<u>prom.</u>	<u>ds</u>	<u>prom.</u>	<u>ds</u>
(a)	<i>Gramatical con gerundio</i>	4.58	0.67	4.70	0.48	4.50	1.17
(b)	<i>Interpolación en progresivo</i>	1.88	0.90	1.55	0.92	1.27	0.80
(c)	<i>Interpolación modal</i>	1.54	0.59	1.55	0.84	2.64	1.78
(d)	<i>Modal con complemento oracional</i>	2.70	0.99	3.20	1.55	4.73	1.72

Ninguno de los tres grupos aceptó las oraciones agramaticales del grupo (b), hecho que tampoco es sorprendente. Los datos muestran que los nativos estuvieron más seguros que los dos grupos de hablantes de L2. Del mismo modo, los hablantes de nivel intermedio lo hicieron un poco mejor que los hablantes de nivel básico.

Con respecto al grupo (c), nuevamente los tres grupos rechazaron las oraciones. La calificación promedio de los nativos, que debería haber sido más de 4.0, fue 2.64. Esto significa que ellos no estaban seguros de la gramaticalidad de las oraciones. Por esta razón, se examinaron los resultados individuales de cada hablante nativo y se descubrió que alrededor de la mitad de los hablantes calificaron las oraciones con 4 ó 5, y la otra mitad calificaron las oraciones con 1 ó 2. Los hablantes que eligieron 1 ó 2 indicaron que la negación tiene que estar al inicio de la oración. Por ejemplo, para la oración “*Puede*

no ir” la corrección propuesta fue “No puede ir.” Es probable que los hablantes nativos no aceptaran las oraciones por una falta de contexto, sin el cual una oración del estilo “Puede no ir” o “Quiere no tomar” puede sonar un poco rara. Algo interesante que se observó en los datos individuales de los nativos fue que mostraron una tendencia a rechazar las oraciones del grupo (c) con ‘querer’ más que las oraciones con ‘poder’ (Tabla 2). Se nota que la calificación promedio de los nativos para las oraciones con ‘poder’ es mucho más alta que la calificación de oraciones con ‘querer’. No sucedió lo mismo con hablantes de L2, cuyos resultados casi no varían. Para ellos, las correcciones también fueron [NEG + verbo finito + V_{inf}] (ej. “No quiere ir”).

Tabla 2 – Calificación promedio de las oraciones del grupo (c) separadas en oraciones de interpolación modal con poder y querer.

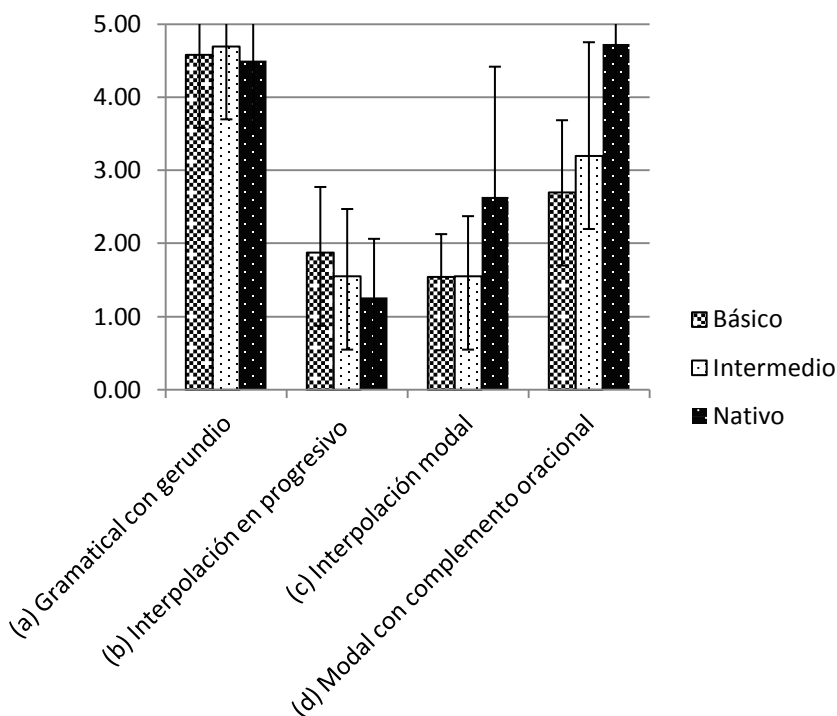
<u>Oración</u>	<u>Grupo</u>		
	<u>Básico</u>	<u>Intermedio</u>	<u>Nativo</u>
<i>Ej. puede no ir</i> [poder 3SG + NEG + V _{inf}]	1.58	1.28	3.86
<i>Ej. quiere no ir</i> [querer 3SG + NEG + V _{inf}]	1.51	1.48	2.38

Con respecto a las oraciones del grupo (d), hubo una diferencia significativa entre los tres grupos. Los nativos las aceptaron sin dudas. Los participantes de nivel intermedio también las aceptaron, pero demostraron incertidumbre. Los hablantes de nivel básico también mostraron incertidumbre, pero la tendencia estuvo más por el lado agramatical. Revisé las oraciones que los participantes de nivel básico proponían como correctas y observé diferentes respuestas. Por ejemplo, en vez de “Puede no ir” había respuestas como “No puede ir” y “No puede que vaya”. Lo que es interesante es que los hablantes siempre colocaban la negación antes del verbo conjugado. Con respecto a los hablantes de nivel intermedio, uno de los participantes (participante #1) puso “Puede ser que no + V_{subj}” (ej. “puede ser que no vaya”), que es apenas diferente que la oración dada en la tarea (“Puede que no V_{subj}”), y sugiere que este hablante sí puede procesar una oración de la estructura

[*poder + complemento subordinado*]. El participante puso la misma corrección para cada una de las oraciones del grupo (d) y, por ende, se podría interpretar el promedio para los hablantes de nivel intermedio como mucho más bajo de lo que debe ser (si el hablante hubiera elegido 4 para cada una de las oraciones del grupo (d), la calificación promedio hubiera subido a 3.60).

En resumen, los dos grupos de hablantes de L2 mostraron resultados muy parecidos. Por lo general, todos aceptaron las oraciones gramaticales del grupo (a), rechazaron las oraciones agramaticales del grupo (b), rechazaron las oraciones gramaticales del grupo (c) y no estaban seguros de la oraciones del grupo (d), aunque los hablantes de nivel intermedio tendían a aceptarlas (*Figura 3*).

Figura 3- *calificación promedio con barra de desviación estándar.*



Análisis

Con base en los resultados anteriores, podemos proponer las siguientes conclusiones. Primero, aunque los participantes de nivel básico e intermedio rechazan las oraciones de los grupos (b) [*estar 3SG + NEG + gerundio*] y (c) [*poder/querer 3SG + [NEG + V_{inf}]*], no están seguros de la gramaticalidad de las oraciones del grupo (d) [*poder 3SG + [que + NEG + V_{subj}]*]. Los hablantes de nivel básico tienden a irse más por el lado agramatical, mientras que los hablantes más avanzados se decantan por el lado gramatical. A pesar de eso, es importante señalar que los dos grupos están más dispuestos a aceptar las oraciones del grupo (d) que del grupo (c). Esto es importante porque si los hablantes aceptan las oraciones en (d), esto sugiere que pueden procesar las oraciones con una estructura parecida (ej. [*poder + CP complemento*]). Al analizar los resultados individuales para las oraciones del grupo (d), se encontró que los hablantes de nivel básico eligieron “3” en 47% de los casos. Esto sugiere que los hablantes de nivel básico realmente no estaban seguros de la respuesta correcta y podemos concluir que no han adquirido las estructuras. Por consiguiente, no se espera una relación entre las oraciones de los grupos (c) y (d).

Con respecto a los resultados individuales de los hablantes de nivel intermedio, se encontró que eligieron “3” en sólo 8% de los casos. Esto significa que los hablantes de nivel intermedio por lo menos tuvieron algún juicio de la gramaticalidad de las oraciones del grupo (d), fuera que la oración sea gramatical o no. Ahora, si sólo miramos los datos de los hablantes intermedios que aceptaron las oraciones del grupo (d), podemos suponer que ellos sí han adquirido la estructura [*poder + complemento subordinado*] y deberían poder procesar las oraciones del grupo (c) [*poder/querer 3SG + [NEG + V_{inf}]*], a menos que basen sus decisiones en secuencias lineales. Los participantes #3, #4 y #5 aceptaron las oraciones del grupo (d) (las calificaron con “4” ó “5”) en todos los casos, salvo uno, cuando el participante #4 eligió “3” para una oración. Se comparó la calificación promedio que los mismos tres participantes dieron a las oraciones de los grupos (c) y (d) y se observó que, aunque sí aceptaron las oraciones del grupo (d), no aceptaron las oraciones del grupo (c).

Es evidente que, aun cuando los participantes parecen haber adquirido las estructuras en las oraciones del grupo (d), no son más susceptibles a aceptar las oraciones del grupo (c). Dicho de otro modo, estos resultados sugieren que no hay una relación entre los dos. En la *Tabla 3* se puede ver que los otros dos participantes del nivel intermedio rechazaron las oraciones del grupo (d) y también las del grupo (c). Con respecto a los hablantes de nivel básico, todos los participantes que rechazaron las oraciones del grupo (d) también rechazaron las oraciones del grupo (c).

Tabla 3 – número de participantes de los dos niveles, que aceptaron o rechazaron las diferentes oraciones².

		<u>Nivel Básico</u>		<u>Nivel Intermedio</u>	
		Aceptan	Rechazan	Aceptan	Rechazan
		(d)	(d)	(d)	(d)
Aceptan	(c)	0	0	0	0
Rechazan	(c)	1	5	3	2

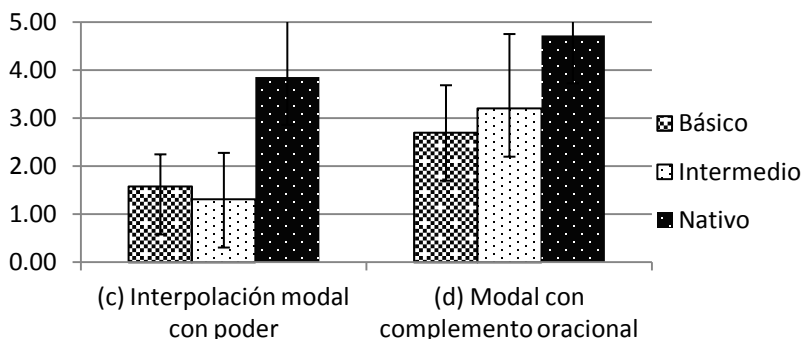
Si miramos nuevamente los resultados de los hablantes de L2 en la *Figura 3*, podemos observar que los resultados de las oraciones del grupo (c) se parecen más a los resultados de las oraciones del grupo (b); o sea, que los hablantes de L2 les dieron a ambos tipos de oraciones casi la misma calificación. Las estructuras superficiales de (b) y de (c) son muy parecidas, entonces los datos sugieren que los hablantes consideran que, estructuralmente, las oraciones son iguales o muy parecidas. Es evidente que los hablantes sólo aceptan las oraciones en que la negación está antepuesta al verbo conjugado. Esto fue más evidente en las correcciones que ofrecieron los hablantes de L2 para las oraciones de (c). En este caso se observó que los participantes siempre colocaban la negación al inicio de la frase, inmediatamente antes del verbo conjugado. Por lo tanto,

² Si el participante ha calificado la oración con “3” ó menos, se considera que la ha rechazado. Si el participante ha calificado la oración con “4” ó “5”, se considera que la ha aceptado. La tabla muestra cómo se comportaron los 11 participantes.

concluyo que los hablantes basan sus decisiones en las estructuras superficiales de las oraciones.

Antes de presentar la discusión, es importante comentar sobre los resultados de los hablantes nativos. Según los datos, se puede argüir que los hablantes nativos tampoco aceptaron completamente las oraciones del grupo (c) [*poder/querer* 3SG + [*NEG + V_{inf}*]] y por consiguiente, los datos de los participantes de L2 no tienen relevancia. No obstante, como se expuso en la *Tabla 2*, vimos que cuando separamos los resultados de las oraciones del grupo (c) en oraciones con *poder* y con *querer*, se observa que los nativos dan una calificación más alta a las oraciones de la forma [*poder* 3SG + [*NEG + V_{inf}*]] que las de la forma [*querer* 3SG + [*NEG + V_{inf}*]]. La razón de esa diferencia no es evidente, pero, de nuevo, es probable que suceda por una falta de contexto. Lo importante es que los nativos tienden a aceptar las oraciones del grupo (c) cuando utilizan el verbo *poder*. Si comparamos ese dato con el de los participantes de L2, se nota que la separación no cambia los resultados (*Figura 4*). Se puede concluir que para los nativos sí hay una relación entre las oraciones de los grupos (c) y (d) (cuando las oraciones son con *poder*) como se esperaba. Por otra parte, esto no ocurre con los hablantes de L2.

Figura 4 - Calificación promedio para las oraciones de los grupos (c) con *poder*, y las oraciones de grupo (d) con barra de desviación estándar.



Discusión y conclusiones

El problema lógico de la adquisición postula que un hablante puede adquirir estructuras gramaticales de una lengua sin recibir suficiente input para explicar la ocurrencia. Si esto sucede, demuestra evidencia de un acceso a la gramática universal, del mismo modo que un niño monolingüe tiene acceso cuando adquiere una L1. En el presente estudio, se investigó la adquisición de la negación en español por hablantes nativos de inglés. Los hablantes del estudio no demostraron evidencia de una representación mental de las estructuras subyacentes de la negación en español. Esta observación se basa en que los participantes de L2 que aceptaron las oraciones de modal con complemento de la forma [*poder 3SG + [que + NEG + V_{subj}]*] no aceptaron las oraciones de interpolación modal de la forma [*poder/querer 3SG + [NEG + V_{inf}]*], aunque las estructuras subyacentes son casi idénticas. No se observó un caso del problema lógico de la adquisición y, por ende, no hubo evidencia de un acceso a la gramática universal en los hablantes de L2. Esto rechaza la primera hipótesis que se planteó.

Por otro lado, según los resultados obtenidos, podemos suponer que los hablantes basan sus decisiones en las estructuras superficiales de las oraciones. Los datos sugieren que el hablante aprende que la negación en español se sitúa antes del verbo conjugado y, siempre tomando esta relación lineal en cuenta, los participantes consideran incorrectas las oraciones de interpolación modal [*poder/querer 3SG + [NEG + V_{inf}]*]. Esto concuerda con la segunda hipótesis que predecía que los hablantes de L2 aprenden por otros métodos como proponen Meisel (2011) y Bley-Vroman (1990). Es una conclusión muy parecida a la que observó Meisel (1997) en la adquisición de la negación en alemán.

El estudio tiene algunas limitaciones que hay que tener en cuenta. En primer lugar, los hablantes nativos mostraron dificultad con las oraciones de la forma [*poder/querer 3SG + [NEG + V_{inf}]*]. Probablemente este hecho se debe a la falta de contexto, pero hay que suponer que, si los hablantes nativos a veces contestaron incorrectamente, lo mismo puede haber pasado con los participantes de L2. La conclusión tendría más peso si los hablantes nativos hubieran calificado las oraciones de ese grupo con un puntaje más alto. Por otro lado, el hecho de que

la mayoría de los hablantes nativos del estudio han vivido en Canadá por más de nueve años y hablan más inglés que español podría afectar sus juicios de gramaticalidad. Sería mejor hacer la tarea con hablantes nativos que vivan en países hispanohablantes o que han tenido menos contacto con el inglés.

Los datos del presente estudio sugieren que, cuando los hablantes adquieren ciertas estructuras gramaticales, cuentan con las relaciones lineales de las palabras de la oración y no necesariamente adquieren las estructuras subyacentes de la lengua meta. No se observó una diferencia significativa entre los hablantes de los dos niveles de competencia. Para el futuro, sería pertinente investigar si los hablantes de niveles más avanzados también basan sus juicios en las relaciones lineales. A diferencia de las propuestas de Meisel y Bley-Vroman, existe la posibilidad de que los hablantes sólo cuenten con las relaciones lineales y otros métodos cognitivos hasta que logran establecer las estructuras subyacentes de la lengua meta. Es decir, el hablante de una L2 no tiene el mismo acceso a la GU que un hablante monolingüe y, por eso, tiene que contar con otros mecanismos cognitivos para adquirir una L2. Sin embargo, es posible que, empleando los “otros mecanismos cognitivos”, el hablante logre establecer las estructuras subyacentes y la gramática final del hablante de L2 se parezca a la de un monolingüe. Para estudiar esta posibilidad en más detalle, vale la pena investigar la adquisición de otras estructuras gramaticales para ver si los hablantes emplean el mismo método para aprender la lengua meta.

Bibliografía

- Adger, D. (2003). *Core syntax: A minimalist approach*. Oxford: Oxford University Press.
- Bley-Vroman, R. (1990). “The logical problem of foreign language learning.” *Linguistic Analysis*, 20(1-2), 3-49.
- Bosque, I. (2009). In Gutierrez-Rexach J. (Ed.), *Fundamentos de sintaxis formal*. Tres Cantos, Madrid: Akal.
- Hawkins, R. (2001). *Second language syntax: A generative introduction*. Oxford: Blackwell Publishers.

- Lopez, C. S. (1999). “La negación” en *Gramática descriptiva de la lengua española*. Ed. Bosque, Ignacio; Demonte, Violeta. Madrid.
- Meisel, J. (1997). “The acquisition of the syntax of negation in French and German: Contrasting first and second language development.” *Second Language Research*, 13(3), 227-263.
- Meisel, J. (2011). *First and Second Language Acquisition: Parallels and Differences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Montrul, S. (2004). *The acquisition of Spanish: Morphosyntactic development in monolingual and bilingual L1 acquisition and adult L2 acquisition*. Philadelphia: J. Benjamins Pub.
- Sanchez, L. (en preparación). “Syntactic Development in the L1 of Spanish-English Bilingual Children.”
- Schwartz, B.D. and Sprouse, R.A. 1996: “L2 cognitive states and the full transfer/full access model.” *Second Language Research* 12, 40–72.
- Travis, L. (1984) “Parameters and Effects of Word Order Variation.” PhD Dissertation, MIT.
- White, L. (2003). “On the Nature of Interlanguage Representation: Universal Grammar in the Second Language” Doughty, C., & Long, M. H. *The handbook of second language acquisition*. Malden, MA: Blackwell Pub.
- Zagona, K. T. (2002). *Syntax of spanish*. Cambridge: Cambridge University Press.

Interdisciplinary Approach to Teaching the Spanish Preterit and Imperfect to English Speakers

Esperanza Roncero
ronceroe@hartwick.edu
Hartwick College

Author's Note

This work has been possible thanks to the collaboration of Dr. Mary Boldt. This is a small part of a larger collaborative project by Dr. Boldt and the author of this article, which involves interdisciplinary comparisons between Spanish, German, French and English.

One of the most challenging Spanish grammatical difficulties for English speakers to master is the use of preterit and imperfect. The difficulty resides in a very simple fact: English has only one conjugation for the simple past while Spanish has two. Does Spanish think about past events in different ways or is it just the grammatical structure of the two languages that differs while not substantially affecting the way in which we retrieve and talk about past actions? If we look into the mental images¹ that speakers generate, both in English and in Spanish as they talk about the past, we realize that these two languages do, indeed, express the preterit and the imperfect tense in exactly the same way. Or to say it in a different way, both English and Spanish generate equivalent mental images when dealing with the past. This means that the difference exists only at the level of the language, that is, the difference resides in the way in which each of these two languages transforms similar mental images about the past into the English and Spanish language respectively. While the language processing difference still posits a problem for English speakers learning Spanish, the underlying similarity of the mental images opens a wide window into alternative ways in which we can provide our students with

¹ In this work we are going to use the term “mental images” although we could refer to them with the more inclusive term “mental representation.” For the purpose of this paper, we will keep the term “mental images” since here we are dealing mostly with the visual part of the mental images or representations.

evident, visible and clearer processes for deciding when to use each tense.

Language is the means by which the speaker and the listener make a “mental contact,” that is, by which speaker and listener aim to create equivalent mental images that put their minds in communication. Tyler (2012), discussing the work of Langacker (1987, 1991) states that “a main factor influencing the shape of language is the speaker’s goal/need to make mental contact with the listener. Since humans cannot communicate using mental telepathy, we developed a complex, often subtle, set of linguistic devices to guide our listeners to roughly the same conceptualization that the speaker has” (p. 95). Those devices include mental images that take place not only in the brain but throughout the entire body. Mental images are the creation of the mind which extends beyond the brain. Language makes this evident when it talks about the heart as the place where love resides. “I love you” creates an image that is felt in the entire body, and especially in the area of the central body. Mental images are not just images, they are complex entities that partake of all the inside of a body and are formed with the information that is received from all the senses. They are, to use Henri Bergson’s terminology, “unextended” intensities (Bergson, 1991). They take place inside of a body but they are not the body. Bergson (1991) explains this idea in the following terms: “My body, an object destined to move other objects, is then, a center of action; it cannot give birth to representation” (p. 20). The body, then, is an object just like a house, language, and the earth are. Mental images are representations and they can never be the objects themselves. That means that what we perceive is a representation of an object or an action but we can never “possess” that action or that object. Bergson writes “I note that size, shape, even the color, of external objects is modified as my body approaches or recedes from them; that the strength of an odor, the intensity of a sound, increases or diminishes with distance...” (p. 20). In other words, we live with thousands of mental images of each object and action that we encounter, experience or realize in the world. We will see later on, how certain this is in the case of verbs and the action to which they refer. Language is, then, a transmutation of the *substance* that

makes up those mental images into the *substance* that makes up language and all other objects (if we could speak of mental images having a substance, a body, which they cannot). While bodies are mostly defined by the fact that they occupy a certain space, mental images have no bodies and they do not occupy space. They are *unextended*, they are intensities as mentioned above.

We call those mental images, “images”, because their visual content is greater than any of their individual qualities. This mental visual strength is sustained by the commensurately larger resources that the brain sets aside for the visual component of our experience. In the book *Brain Matters: Translating Research into Classroom Practice*, Wolfe (2010) writes that

... our eyes contain 70% of the body’s sensory receptors and they send millions of signals per second along optic nerves to the visual processing centers of the brain. It is not surprising, then, that the visual components of a memory are so robust. Although each one of us has the ability to process kinesthetic and auditory information, we take more information visually than through any of the other senses. (p. 183)

Berger (2012) indicates that “vision is the main way we collect information from the world, so it’s fitting that vision is also the sense we most closely associate with the internal life of our minds” (p. 49). Both authors contend that there is direct connection between our ability to store images in our memory and the visualization that takes place when trying to understand a subject or an idea. Wolfe (2010) mentions, for example, that Albert Einstein “wrote that all of his ideas came to him in more or less clear images and that he had great difficulty putting his ideas into words” (p. 184).² The same could be said of many poets and writers, who claim to see clearly their poem, not in its written form, but as series of mental images that later they translate into words. The more dexterity a poet has to write down

² Berger wrote that “when we talk about meaning, and about understanding, we actually use language about sight. We say: You see what I mean? The argument was crystal clear? Let’s shine some light on this topic... vision has to do everything with understanding” (Berger,2012,49).

the mental images, the more powerfully those images will make contact with, and clearly generate mental images in, the mind of the reader. It could be argued that the poet's strength is not found, at least solely, in the usage of language, but in the poet's ability to be aware of the mental images that are generated in the mind. As Freud indicated that we are all geniuses when we dream, then we are all geniuses in terms of the mental images we generate but some are more aware of them than others.

Words, then, correspond to internal mental images. Berger (2012) writes that "it's almost as if you just can't hear the name of something and not create a visual representation of it." (p. 53). According to him this idea has been proven by "a dozen or so studies confirming our original intuition that people construct visuals of the objects they read or hear about" (Berger, 2012, p. 55). People construct visual images of objects or events they read and hear about and think about. Mental images are both the product of listening and reading as well as the originators of oral or written words (or any other means of communication). Those mental images are not just capable of representing simple objects but also actions, positions and complicated situations. Berger (2012) states that, "when we think of an elephant, we simulate not only what it looks like but where it is and where it's going" (p. 66). Those mental images, in turn, have a stronger or looser connection to something situated outside the mind that affects the creation of those images. This point is crucial for our students to understand. We use numerous images of objects, animals, people, characteristics of objects, and the "infinitive" of actions in order to enhance student's learning of vocabulary. But we have to keep reminding them that those images are external representations, and therefore more immediate and in many cases more efficient than just words. We cannot emphasize enough that the words we use when we talk refer to the mental images, not to the objects or external images of the objects. We use external images because they are more immediate to the mind, since the mind thinks largely in terms of images. Edelman (2004) states that "mental images arise in a primary-conscious scene largely by the same neural processes by which direct perceptual images arise. One relies on memory, the other on signals from without" (p. 105).

Still, we cannot confuse them. We must use their strong connection based on the way our brain processes both of them while keeping them in their world. One belongs to the world of the mind and the other to the world of objects.

While we use external images to activate mental images and to enhance the learning of nouns, adjectives and infinitive verbs, we rarely use images to illustrate, to convey our sense of time, our sense of progression. Although mental images generated by conjugated verbs are more complicated, they are nonetheless as specific and as reliable as mental images of objects. Using the potential for generating clear and specific mental images is, as Tyler points out, crucial for comprehension. Using external images, rather than words, can help create and generate those internal mental images in a more precise way.

To make students aware of the internal images they generate when talking about the past is indeed a powerful tool since both English and Spanish usually express the preterit and the imperfect in the same cases. This means that both languages create internal mental images that conceptualize the sense of time in the past in the same way. When students become aware of the mental images they generate, they will arrive at a better understanding of what the preterit and the imperfect tenses are all about, and they will be able to use them more accurately.³ In order to make students aware of the internal images they generate when using the simple past, we can use a number of devices, such as diagrams, analysis of what students see in their minds as they think and talk, analysis of mental images generated by texts written in English, and moving pictures. However, it is important to ensure that students do not confuse the external images we present to them with the internal ones that they generate. The external images we use are just another

³ The method of guiding students to become aware of the mental images associated with the preterit and imperfect in both languages was first developed while I was doing a collaborative project with a group of three Hartwick College students. This group engaged in an in-depth analysis of numerous and multiple series of images guided by precise questions that aimed at making them aware of how and why certain images of the past are generated. The results of this collaboration have been put into practice in numerous intermediate Spanish courses with positive results. Some of the techniques employed are specified later in this essay.

form of language: they are our own creative effort to illustrate and invoke our internal mental images.

Interestingly, to guide students into becoming aware of the way in which they think (the way in which mental images work) is not just about learning language but about understanding the *ways of the mind*. The applicability of the knowledge rendered by this form of study is relevant to a number of other fields such as cognitive linguistics, psychology, neuroscience, philosophy, education and even physics. Using mental images, for example, makes it evident that the way in which English and Spanish speakers speak of the past is but one more human creation. The sense of time that we express verbally and in writing is in no way the objective time precisely measured by the clock. If our brains had a perfect grasp of objective time, we would have no need for clocks and watches to make sure that we all arrive on time to class or that we meet at the same objective point in time. One minute can be an eternity or a fleeting second. Eagleman, in his book *Incognito: The Secret Lives of the Brain* (2012), indicates that time is but a mental construction:

The bottom line is that time is a mental construction, not an accurate barometer of what is happening ‘out there.’ Here is a way to prove to yourself that something strange is going on with time: look at your own eyes in a mirror and move your point of focus back and forth so that you are looking at your right eye, then at your left eye, and back again. Your eyes take tens of milliseconds to move from one position to another, but -here’s the mystery- you never see them move. What happens to the gaps in time while your eyes are moving? Why doesn’t your brain care about the small absences of visual input? (p. 52)

For every single bit of information that our senses receive from the outside world as well as our internal one, our mind makes a representation using specific conceptualizations that allow us not only to understand what is perceived, but also to communicate and elicit in someone else the same type of internal mental images. Our personal construction of events and perceptions reach even into the realm of how long something lasts. As

Eagleman (2012) says: “And the duration of an event -how long it lasted- can be easily distorted as well. You may have noticed this upon glancing at a clock on a wall: the second hand seems to be frozen for slightly too long before it starts ticking along at its normal pace” (p. 52). Indeed, without watches, clocks and other devices we will be living inside of a “*vida de enredos*,” meeting people we are not supposed to meet and missing those who we were supposed to meet. How long an event lasts, according to our internal world, is as difficult to measure as the degree of pain or pleasure one feels.

However, when discussing the question of what constitutes our constructed mental images of an “action” we all can agree on a series of conceptualizations that allow us to communicate with almost the precision of a clock. But conceptualization needs to be somehow determined by human experience in order to create mental images that will permit communication. Although our mind is extremely creative and flexible, the information transported to it by the senses is for the most part very similar among members of the same species. As that information is processed, Croft and Cruso (2006) note that “experience does constrain human conceptualization to some degree, rendering some construals difficult and others almost impossible... As Lakoff (1987) puts it, ‘experience does not determine conceptual systems, [but] only motivates them’ (p. 310)” (p.72). If we relied on experience alone, without the conceptualization of grammar, communication would not be possible. But those conceptualizations found in grammar are only a reflection of the imagery employed by speakers based on experience and convention. Maturana and Varela wrote that the world we *see* “is not the world but a world, which we bring forth with others” (Maturana and Varela, 1987, p. 24). On the same line of thought, Capra (2002) asserts that this world that we bring forth “includes our inner world of abstract thoughts, concepts, beliefs, mental images, intentions, and self-awareness” (p. 54). English and Spanish conceptualization of actions in the past takes place along the same lines, so, although the grammar in each case is different, the images associated with these concepts are the same. Therefore, the same conceptualizations can be expressed by different types of grammatical

constructions. While Langacker (1991) states that “because languages differ in their grammatical structure, they differ in the imagery that speakers employ when conforming to linguistic convention” (p. 12), analysis of the use of the simple past tense in English and Spanish along the line of the mental images they generate suggests that this is not necessarily the case. For, here, we have an instance in which two different grammars are able to convey and refer to the same conceptual imagery. Edelman (2004) writes that “there are many ways in which individual neural circuits, synaptic populations, varying environmental signals, and previous history can lead to the same meaning” (p. 105). Edelman does not equate meaning to mental images. In fact he states that “it is a common error to equate meaning and mental representation [although] it is difficult to avoid the conclusion that consciousness and representation are intimately related” (p. 104). Meaning is constructed using the very strong component of the mental images (Edelman refers to them as mental representations) and concepts, neuronal connections, and so on. In the specific case of English and Spanish and their relationship to how to express the simple past, both of them construct meaning using the same type of mental representations and concepts, which is why we can use those mental images and concepts as tools for comparing.

It cannot be chance that both languages express very similar meanings in terms of how to speak about the past using simple tenses. English and Spanish are Indo-European languages and they have shared for many centuries a very similar system of perception. Nisbett (2004) contended that the West and the East form to very cohesive systems of thought based on “two utterly different approaches to the world [that] have maintained themselves for thousands of years (p. xx). The implications of his work are important, since it allows us to see the similarities between systems of thought that have greatly influenced the creation of grammars that express similar world views. It can be said that both English and Spanish have a very similar understanding of the nature of time, based on a shared system of perception of time that gives a cohesive world view to the west.

The conceptualization of actions in the past in these two languages takes place along the lines of determining what

aspect, or internal structure, of the action it is going to emphasized. Both languages understand the internal structure of an action, among other things, it has to “start, have a duration⁴ and, in many cases, end” (King and Suñer, 2004, p. 75).⁵ No matter how brief or long, it does need to last. The infinitive concept of a verb, for example, can only be actualized once the infinite is embodied by a person immersed in time. Without the persona and the time it takes the person to execute the infinitive, an action would never exist.

Within the context of actions time is expressed in many different ways. You may, for example, rely only on the conjugation of a verb to convey the sense of time as in the case of “he ate all his dinner,” or you may use lexical constructions such as “he’s been running forever,” or “I will wait for you as long as it takes.” The aspect of a verb can be expressed using grammatical forms or lexical expressions, but, what defines the temporal aspect of a verb (an action in our mind) is the same. A verb is a word that refers to a more or less complicated dynamic mental image of an action that takes place in the world. Both English and Spanish understand these actions as having to start at one point in time, in most cases having an end at a certain point in time, and as having an *actualization* or progression that joins the two temporal extremes of the action while excluding those two ends. As Dr. Belén Huarte points out at the Annual American Association of Teachers of Spanish and Portuguese ON Conference, held on November 3, 2012 at Glendon College, York University, Toronto, Canada, it is not accurate to use the term “duration” when referring to the on-going aspect of the action, since the word “duration” actually includes precisely the entire action, beginning, length and end. Therefore, the use of

⁴ In our essay, we will not use the term “duration” but the terms “unfolding of an action,” “an action in course,” “an ongoing action,” since the term “duration” may lead to misunderstandings. Please, see later in the essay for the reasons for this change.

⁵ My translation. I cite here a larger fragment of what I used in the body of the work: “Hay formas gramaticales que permiten al hablante representar situaciones según su estructura interna, lo que se llama *aspecto*. Entre otras cosas, este término implica que cada situación, para que se realice y sea parte del mundo real, tiene que empezar, tener una duración determinada y, en muchos casos, terminar” (King and Suñer, 2004, p.75).

the word duration (*duración* in Spanish) leads to false mental images based on erroneous concepts which would not allow us to clearly visualize the difference between the images created by the preterit and the imperfect. We should not confuse here the concept of an action as an event that has a precise duration, with the aspect represented by a verb in which we emphasize the aspect of the unfolding of the action.

The basic difference between the preterit and the imperfect is directly related to the temporal aspect of a situation. The preterit emphasizes the beginning aspect or the beginning of the action and/or the ending aspect or end of the action. The imperfect emphasizes the on-going aspect, the action in course, or the ongoing of the action. This ongoing aspect is different from the aspect of progression that we find in progressive tenses. While the progressive tenses emphasize the direction from beginning of the action towards the end of the action, including neither its beginning nor its end, the ongoing aspect emphasizes the action as contained within a precise measure of time. The mental image that progressive tenses generate is one in which the action is moving towards its consummation while the mental image of the imperfect shows the ongoing action suspended in time. In fact, the ongoing action does not contain the concept of moving towards its total consummation: it actually avoids any relation to the ending of the action.

The mental image of the sentence “I was eating” is an image of the action of “I *eating*” moving forward in the line of time, while the mental image created by “while I ate” is an image of “I eating” but in any of the possible points of time that constitute the time frame of “while,” excluding both the starting point and the end point of “as.” The expression “while I ate” shows a suspended image in time, neither getting further away from its beginning nor getting closer to its ending.⁶ This is why we say that the imperfect tense does not allow us to advance in time. If we only had “imperfect” we would never be able to tell a

⁶ In many cases, English will employ a progressive tense to create a mental image that in Spanish would be considered an imperfect. Most of those images would also be considered imperfect in English. However, these cases are frequent enough to deserve a careful analysis which we do not have the space here to undertake.

story because we could not go forward in time. We would be forever suspended within an eternal time; we would be a broken record, a mechanical toy. It is because of preterit that we can advance a story along the timeline. Together, preterit and imperfect allow us to express our need to dwell within the frame of an action or a given time, and the need to keep moving towards the future of our story.

The verbs “acordarse” and “recordar” somewhat speak of this difference. While “acordarse” refers to a type of memory actualizing data, that is, a type of memory where the speaker brings from a point in the past to the present a very specific type of information, “recordar” implies a movement from the present to the past in which the speaker “leaves” the present and submerges herself in a wide past that she relives. “Acordarse” implies a movement forward, that which is past is moved forward in order to keep moving from the present towards the future, while “recordar” implies that the speaker loses most reference to the present and gets lost in the memory of the past, suspended in that past. The definitiveness of “acordarse” and the precision of the preterit share the mind’s need to express action and to keep moving. The fullness of experience of “recordar” and the way in which the imperfect dwells in time share the mind’s need to emphasize experiencing an action rather than doing it and getting over to the next without giving it time to fully feel it. In fact, the difference between the intensity of sensation and depth between these two pairs: the preterit and the imperfect, and “acordarse” and “recordar” is what sets them apart.

The mental images generated by the preterit are in some respects a bit more complex. This is so because the preterit needs two mental images in order to create the aspect of preterit. In order for a speaker to be able to emphasize the beginning of an action, the speaker needs to see “the action not happening” and then the “action happening.” The speaker sees those two images at the same time, while moving from one to the next in sequence. It is as if the mind presents both images but our consciousness only allows us to focus on one of them at a time while being aware of the presence of both of them and their sequencing at all times. For example, the sentence “I started to open the door”

elicits the mental image of the door as closed followed by the mental image of the door departing from its position of being closed. The images mimic the movement of opening the door just as it happens in the real world. In fact, the mind experiences the act of opening the door the same as when the person executes the action of opening the door. Bergen explains this mental parallelism between realizing an action and thinking of the action using as an example bowling: “The mental machinery that we use to think about bowling or putting is the same machinery that we use to actually perform those same actions... When you imagine bowling, your brain thinks, in a way, that it’s actually bowling” (Bergen, 2012, pp. 47-49).

As mentioned before, another of the aspects the preterit represents is that of ending an action created by two consecutive images. In the case of the sentence “they closed the door at 3:00 p.m.,” we see the image of the door in the process of being closed and another one with the door already closed. The second is much stronger but it only acquires meaning by standing in sequence with, and in comparison to, the door being closed. Finally, the preterit also represents the aspect of beginning and end of an action. The sentence “the pen dropped to the floor” emphasizes the both the moment in which the action begins to take place and end at the same time. We see the entire development of the action, from the beginning to the end.

Both the preterit and the imperfect can be represented by the geometric concept of the segment. According to the Webster’s New World College Dictionary a segment is “any of the finite sections of a line.” In our case, the line is the line of time as it progresses towards the present; that is, from the past towards the present. Each one of the actions completed in the past occupies a discrete section on that line of time. The segment represents the fact that an action starts, stays on course for some time, and ends. However, the mind makes differentiations within that segment. The mind reserves the beginning of the segment and the end of the segment for representing the preterit while it reserves everything else, except the very beginning and end for the imperfect. In other words, the preterit is directly associated at all times with either the beginning and/or end of the action, while the imperfect severs all connections to the beginning and

end of the action. The result is that the imperfect exists as suspended in time: it neither starts, advances, or ends. It exists, in essence, as if in the infinite. That is, it exists as if it existed from eternity and will exist for ever. The Webster's New World College Dictionary defines the concept of infinite as "lacking limits or bounds, without beginning and end." That is, the imperfect ignores completely the beginning and end of the action. It is only preoccupied with creating an image that avoids at all cost any connection to those "limits or bounds." The simplest, clearest way to explain to a student why we would choose preterit over imperfect is by explaining to them that as long as the image created has any trace of the beginning or the end of the action it would be, no doubt, a preterit; while if there is no trace of the beginning and/or end of the action, it is imperfect. Imperfect suspends us in time. Preterit advances us in time. How perfect: We can either keep going on with our stories or we can detain ourselves for an indefinite amount of time while we dwell in the process, the happening of a memory (an action).

Explaining all these points to students is a way to prepare them for the task of differentiating between the two tenses but, clearly, it is not enough. The abstract concepts related to the segment and the two tenses need to be brought to life by employing them in a story, by making them visible, that is, understandable. Students need to create clear images of what constitute each one of these tenses and to accurately relate them to the concepts explained. We have used in our classes with great success simple texts in English. We provide our students with children's stories and ask them to analyze the images that each one of the simple past tense verbs generates in their mind. We ask them to use the concept and image of the segment and of infinity to guide their search for the concepts that underline the images they find. As they analyze the verbs and define their status as imperfect or preterit, we build the segments of the lines of "infinite" under the time line already drawn on the blackboard. Each completed segment (preterit) is marked with the verb. Students will be able to see not only how the preterit does indeed fit within each segment assigned to it but also how the preterit advances us in the time line of the story driving it to its conclusion. In addition, they will be able to observe how the

imperfect gets suspended in time and how in order for that suspension to end a preterit needs to be employed to take the action to its completion. They will also be able to see that the imperfect cannot advance us in time. Instead, it immerses us more deeply inside the being of an action and whatever is within that time. By suspending time, we can benefit from the richness of the moment instead of being pushed forward in time endlessly.

Once students have been able to understand how to access mental images and relate them to concepts of the segment and infinity, they are ready to start a new type of exercise. As mentioned before, Edelman (2004) explains that

... mental images arise in a primary-conscious scene largely by the same neural processes by which direct perceptual images arise. One relies on memory and the other on signals from without. Concepts, on the other hand, need not to rest on imagery but rather depend on global mappings and certain activities of motor systems... at a higher level, cognition and intentionality are simply parts of conscious process that may or may not entail imagery. (p. 105)

Since images that arise from memories and images that arise from signals from without are based on the same neural processes, students would not have much difficulty detecting the images that they generate. It is the concept, which I and others have expressed, of the segment that would require further attention. Here is where we turn to film to give external visual examples to students of how we define images as preterit or imperfect. Western film, a language in itself, reflects many of the concepts that we use in oral language. The understanding of time and the concepts it uses to express time are not an exception.

Students are asked to watch brief fragments of films and analyze the images that make up the different sequences as well as the way in which they appear. Film, another form of language, is composed of different spheres: dialogue, moving images, music and so on. The images, for the most part, follow the same conceptual ideas of the preterit and the imperfect. Let us take, for example, the first images in the film *Voces Inocentes* by Luis Mandoki. The first image that **appears**, right after a written

explanation of the context of the film, is that of something that **appeared** to be rain pouring heavily. The image **changed** to another one in which the rain **fell** to a water soaked dirt ground. The music that **accompanied** these images **was** solemn. Several other images of rain pouring on the ground **followed**. The music **continued**. Suddenly, the camera **started** to move to the right and a boot **appeared** and **stepped** on the puddles of water as it **rained**.

We have marked with bold letters all the verbs in those sentences. Other sentences could have been written in their place. Students are asked to analyze those verbs and relate them to the film. They do this exercise in Spanish and each image is analyzed individually until students begin to show mastery of the concepts as they analyze each image. The combination of this type of exercise and the previous one, together with composition in Spanish about the film and oral discussions in class, may take several class periods.

We have not conducted an official study of the success of this method yet. So far, we have concentrated on investigating these two tenses under the light of several disciplines in order to create a possible alternative method to the method of teaching using grammatical rules. We find that the lack of grammatical background of our students is a major obstacle when teaching a second language and that is why we felt urged to find alternative methods that would allow us to analyze grammatical points from a more “intuitive” and approachable perspective. Although the method requires some training of the students, this type of mental training of visualizing takes them closer to understanding not only grammatical problems but also to some of the basic aspects of the nature of language as well as the cultural, social and historical background of each language. Since language is produced by a *body*, since language refers to an internal system of mental images, and since language relates the invisible and quiet world of the mind to the objects external to the mind, strengthening the understanding between the three spheres may take us one step closer to language’s greatest aspirations: communication and understanding.

References

- Bergson H. (1991). *Matter and memory*. Translated by Paul N.M and Palmer W.S. New York: Zone Books.
- Capra F. (2002). *The hidden connections: A science for sustainable living*. New York: Anchor Books.
- Croft W. and Cruse A.A. (2004). *Cognitive linguistic*. New York: Cambridge University Press.
- Deleuze G. (1990). *Bergsonism*. Translated by Tomlinson H. and Habberjam B. New York: Zone Books.
- Eagleman D. (2012). *Incognito: The secret life of the brain*. New York: Vintage Books.
- Edelman G.M.(2004). *Wider than the sky: The phenomenal gift of consciousness*. New Haven: Yale University Press.
- Guerlac S.(2006). *Thinking in time: An introduction to Henri Bergson*. Ithaca: Cornell University Press.
- King L.D. and Suñer M.(2004). *Gramática española: Análisis y práctica*. The McGraw-Hill Companies, Inc.
- Langacker R. (1991) *Foundations of cognitive grammar: volume II: Descriptive Application*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Mandoki L.(2007). *Voces inocentes*.BB Enterteiment Marketing presents from Lawrence Productions and Altavista Films a production by Altavista Films and Santo Domingo Films in coproduction with Muvi Films.
- Maturana H. and Varela F. (1987). *The tree of knowledge*. Boston: Shambhala.
- Nisbett R.E. (2004). *The geography of thought: How Asians and Westerners think differently... and why*. New York: Free Press.
- Tyler A. (2012.) *Cognitive linguistic and second Language Learning: Theoretical basics and experimental evidence*. New York: Routledge.
- Wolfe P. Brain matters (2010): *Translating research into classroom practice: ASCD*. Retrieved from <http://www.ascd.org/publications/books/109073.aspx>.

SECCIÓN DE CULTURA Y LITERATURA

Utopia and Cosmopolitanism in Mario Vargas Llosa's *El paraíso en la otra esquina*

Annik Bilodeau
abilo088@uottawa.ca
University of Ottawa

The novel *El paraíso en la otra esquina*, published in 2003, was one of Mario Vargas Llosa's most cosmopolitan novels at the time of its publication.¹ It spans the 19th century, from France to French Polynesia, and recounts the story of two prominent figures: Flora Tristan, the French activist of Peruvian descent, and her grandson, the French painter Paul Gauguin. Their search for a utopian location, their cosmopolitan outlook, as well as how they both led revolutions in their own surroundings have been widely commented amongst literary critics.² Indeed, Ricardo Gutiérrez Mouat states, in "Cosmopolitismo y hospitalidad en *El paraíso en la otra esquina*, de Mario Vargas Llosa", that both Flora and Gauguin, as portrayed in the novel, are cosmopolitans who have travelled and explored the world, and who are a source of change in their milieu. However, few scholars have explored the failure of both characters' utopian quest. In this presentation, then, I will argue that both Flora Tristan and Paul Gauguin are highly cosmopolitan individuals, albeit in radically different ways, and that they both share a need for utopia that culminates in their demise. I will explain why their search for utopia is doomed: indeed, while Flora seeks what the German philosopher Ernst Bloch calls a concrete utopia, one which is forward-looking, Gauguin, for his part, seeks a false utopia, one which looks back in time and rejects civilization, turning him into a full member of the Cynic school of thought.³ Finally, I will demonstrate that

¹ Indeed, one could argue that it has since been dethroned by *El sueño del celta*, published in 2011.

² For instance, see: Oelker, Dieter. *Cuando el mundo posee el sueño de una cosa: Para una lectura de El paraíso en la otra esquina de Mario Vargas Llosa*. Atenea. (Concepc.) 2004, n.490, pp. 59-85.

³ The Greek Cynics were a group of philosophers who refused to be linked in any manner to any form of authority. They abided by 5 main principles: 1) In order to

while the social militant is pursuing a utopian project, the impressionist painter, on the other hand, is looking for a lost Paradise.

El paraíso en la otra esquina presents, through a double narration that alternates from one dreamer to the other, two characters that are polar opposites, yet who share a deep need for change. Flora, “as single-minded a seeker after Paradise as her grandson,” looks forward to changing the world (Toynnton 168). Even her status as a woman does not impede her to take action in order to do so. She advocates for the proletariat’s rights and never avoids confrontation with her opponents: “Sepa, señor, que mi libro se llama *La Unión Obrera* y puede cambiar la historia de la humanidad” (Vargas Llosa 453). Gauguin, meanwhile, dreams of travelling to the untouched perfection of primitive Polynesia, so as to find new inspiration for his art, and cut himself off from European decadence. He hopes that Tahiti will be a “Paraíso terrenal antes de la caída” (334). As such, while Flora wants to realize her dreams in France, in her very present and tangible world, Gauguin is looking for a foreign paradise. This discrepancy in the temporal versus spatial location of Paradise shapes their desires and the very novel, since it leads them in quite different directions.

Both Flora and Gauguin share at first the same universalist perspective: “Por lo menos en eso coincidías con las locuras internacionalistas de la abuela Flora, Koke. Dónde se nacía era un accidente; la verdadera patria uno la elegía, con su cuerpo y su alma” (151). Even if they express it and live it in a radically different manner, their lives are intrinsically cosmopolitan. Nevertheless, the type of cosmopolitanism they display is quite different. According to Gutiérrez Mouat, “la diferencia esencial entre ambos personajes y los proyectos de vida que defienden es que Flora proclama un *cosmopolitismo de la igualdad* mientras que su descendiente y contraparte narrativo

find happiness one must live in agreement with Nature; 2) Happiness depends on self-sufficiency; 3) Self-sufficiency is to be achieved by living a life of Arete, or excellence; 4) To attain such excellence, one must free oneself from influence such as fame, power or wealth; 5) Suffering results from false judgements, and must be avoided. For more information, see: Shea, Louisa. *The Cynic Enlightenment: Diogenes in the Salon*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2010. Print.

aboga por un *cosmopolitismo de la diferencia*” (399). As such, Flora fights for equality between men and women, the rich and the poor, while Gauguin, rooted in the Cynic tradition, seeks exoticism as a counterpoint to European civilization. Nonetheless, he freely admits that the contamination of the Tahitian culture by the European is despicable, and that it has transformed his quest into a failure, forcing him to travel from one island to another. Indeed, he states that “la sustitución de la cultura primitiva por la europea ya había herido de muerte los centros vitales de aquella civilización superior, de la que apenas quedaban miserables restos. Por eso, debía partir” (Vargas Llosa 209). The French painter knows that the fragile notion that is Paradise is bound to escape him.

From the outset the novel emphasizes the French activist’s rejection of her contemporary world. She is portrayed as a resolute woman who has but one objective in mind: to change France, perhaps the world. She is single-minded, as well as certain of her own capacities: “Abrió los ojos a las cuatro de la madrugada y pensó: «Hoy comienzas a cambiar el mundo, Florita»” (12). Through her travels in Latin America and around Europe, she becomes aware of the growing injustice plaguing the world, which makes her determined to remedy this situation. Moreover, her unwavering resolution knows no limits. For Madame-la-Colère, as the narrator alternatively refers to her, political commitment is more important than anything else in her life. She abandons her daughter Aline, leaves her lover Olympia, even puts her own health in jeopardy by doing her *Tour de France*, so as to convince workers to join her union, ultimately dying from it in 1844. In Flora’s opinion, human relationships, forming a bond between two individuals, are deeply egotist. They cannot be more important than her ideal for justice and social change: “Le dijo, de manera categórica, que no insistiera: su misión, su lucha, eran incompatibles con una pasión amorosa” (366). Even after having found love with Olympia Maleszewska, an artist who understands her and with whom she could have had a meaningful – yet secret – relationship, she deems that the fate of women and workers is more important than her own happiness. In Flora’s mind, the love between two individuals is a form of self-indulgence that undermines the much-needed

collective urge to change the world; sacrificing love for revolution then becomes a proof of altruism. In denying, even repressing, the basic human need for meaningful relationships, she opens the path for her grandson, who ultimately chooses the same path as her. Indeed, Gauguin's search for Paradise is ruthless and leaves no place for anyone else. He is willing to abandon almost anyone with whom he has been involved for the sake of his art, be it his wife and children, or his friends. The artist perceives human relationships as a waste of time, even considering them detrimental to his art production. He feels that they distract him from his work: "En 1888 ya habías llegado a la conclusión de que el amor, a la manera occidental, era un estorbo, que, para un artista, el amor debía tener el exclusivo contenido físico y sensual que tenía para los primitivos, no afectar los sentimientos, el alma" (290). Gauguin is fully aware that his wife, Mette Gad, and he will never be a family again, nor will he ever see his children anymore. However, this seems of little importance since his stay in Polynesia allows him to produce great art. The utopian quest is undermined by the sheer selfishness of his project; for the negation of others, including family, undercuts the very collective notion of Paradise. In that aspect, he shares views with the Greek Cynics, whose philosophies claimed that organized civilization was the main problem of man, and that a return to a natural state – Gauguin's primitive state – would solve all problems. The Cynics's rejection of all forms of parochialism and attachment, be it national or social, led them to a radical separation from the community, a distance they considered absolutely necessary to criticize society (Shea 76-77). Just like the Cynics aimed to remove themselves from society in order to criticize it with a clean perspective, Gauguin flees, first to Polynesia, then to the Marquesas Islands, in order to remove himself from the European society, which he considers to be "corrompida por el becerro de oro" (Vargas Llosa 245). He looks for a perfect society that would correspond to his high ideals of perfection, and has been for a long time:

Él buscaba eso desde que se sacudió la costra burguesa en la que estaba atrapado desde la infancia, y llevaba un cuarto de siglo siguiendo el rastro de ese mundo

paradisiaco, sin encontrarlo. Lo había buscado en la Bretaña tradicionalista y católica, orgullosa de su fe y sus costumbres, pero ya la habían mancillado los turistas pintores y el modernismo occidental. Tampoco lo encontró en Panamá, ni en la Martinica, ni aquí, en Tahití [...] Apenas reuniera algo de dinero tomaría un barquito a las Marquesas. (209)

The quest to identify the very location of utopia sets up his demise. Roger-Michel Allemand emphasizes, in *L'utopie*, that “l’utopie, on ne peut pas la vivre (il y a contradiction dans les termes); on peut seulement l’imaginer” (8). Utopia can only be a project, a symbolic place that only exists in thought and imagination, but it cannot, under any circumstances, be a realization. As suggested by Bloch, it is crucial to differentiate between the ideal – the utopia, and the idealization – the realization of such utopia. Consequently, the problem in Gauguin’s quest is simply to think that utopia is bound by place, that it has a specific locality. His quest then becomes a trip to a locality that can only disappoint.

Moreover, for both characters, utopias are a way of life and a means to escape the futility of one’s existence; nothing can possibly come in the way of their realization, even despair or failure. Ernst Bloch, in his work *The Principle of Hope*, affirms that the principal energy of utopia is hope, and that no human being can stop desiring something better. Flora proves him right when, even after being rebuffed by a priest in Auxerre, her first step during the *Tour de France*: “No se sintió pesimista. Al mal tiempo, buena cara, Florita” (Vargas Llosa 22). Florita refuses to let herself being brought down by Father Fortin’s incapacity to understand her *Union ouvrière*, and give his approval to her project, as well as to her stay in Auxerre. She fathoms that she will need more work, in many different cities, to spread her revolution – something she is willing to do. Gauguin, for his part, never gives up. Even after his failure to find Paradise in Britannia, later in Tahiti, he never ceases to hope that “el paraíso estará en la otra esquina.” He is always willing to go even further to find what he is looking for: “A veces, se veía, no en las islas Marquesas, sino en Japón. Allí debías haber ido a buscar el Paraíso, Koke, en vez de venir a la mediocre Polinesia” (473).

Bloch enumerates that the three main functions of utopia are 1) to protest against the present situation, and to refuse any adaptation to the established system; 2) to determine the various unrealized possibilities in a society in order to transform it later; and 3) a need of immediacy. Flora, in pursuing her travels through France to teach people about the *Union ouvrière*, lives by those principles. She refuses to submit to the authorities who are afraid to see her wreak havoc in France, rebels against the teachings of the Saint-Simonians, in order to create her own revolutionary ideals, and seeks to change the working conditions immediately. Gauguin displays the same desire to overcome problems when he moves from Tahiti to the Marquesas Islands. However, his need for immediacy is stronger than his will to change the society in which he lives. Great changes require an effort that he seems unwilling to make, and he leaves, only to realize that his new home is not the perfect setting he had imagined it to be. Consequently, he can never stop looking.

The major difference between Flora and Gauguin's utopia is how they choose to pursue it. In effect, Paul is interested in how nature and primitiveness, in lacking social order, can be useful in the creation of his utopia, while Flora seeks progress and civilization. By doing so, they both answer the call of utopia, with the main differentiating factor being that, while a young Flora declares that “nuestra patria debe ser el universo,” displaying a cosmopolitan vision, Gauguin “había [...] elegido Tahití” and thus regress to a primitive civilization (Vargas Llosa 151, 352). For Bloch, this type of utopia, called “uchronia”, is a “false utopia”, hence a regressive one, since it displays a need for a return to a lost paradise. On the contrary, he claims, utopia is a need to move from the present to a near future.

Ultimately, the title implies that there is no way to reach such a perfect place, as it is bound to move away from the seeker. Moreover, the universality of the game – “¿era una aspiración universal llegar al Paraíso?” (Vargas Llosa 19) – poses the leitmotiv of the novel as the cosmopolitan search for the impossible around the world. Indeed, Flora remembers playing that game as a child in Vaugirard, and witnessing it in Arequipa, and Gauguin, two generations later, also remembers

the game, to which he is exposed at various occasions throughout his life, amongst others in Arequipa and in the Marquesas Islands.

The search for Paradise defines both characters' tireless trajectory. Florita dies before she can spread her revolutionary gospel and see the revolution of her dreams: "Si las cosas no habían salido mejor [...] era porque en esta vida las cosas nunca salían tan bien como en los sueños. Lástima, Florita" (459). Koke, for his part, never seems to be able to find his Paradise: "¡El juego del Paraíso! Todavía no encontrabas ese escurridizo lugar, Koke. ¿Existía? ¿Era un fuego fatuo, un espejismo?" (467). Paradise, then, seems to be impossible for Gauguin to attain, in this life or the next.

Thomas More, in his *Utopia*, "freely confess[ed] that in the Utopian commonwealth there [were] very many features that in [his] own society [he] would wish rather than expect to see" (More in Hallman 18). This confession summarizes both characters' desperate search. Even if they dedicate their whole existence to it, through travels, social utopias, and art, neither Flora nor Gauguin is able to encounter Paradise. The French activist seeks to change France, hoping and expecting to be successful during her lifetime. The impressionist painter, for his part, keeps looking for Paradise and still expects to find it, even after so many failures. As such, while the social militant is pursuing a utopian project, the impressionist painter, in contrast, is looking for a lost Paradise. They both often catch a glimpse of it, and never cease to hope for a better world, which sets them in the purest traditions of utopians heroes.

Works Cited

- Allemand, Roger-Michel. *L'utopie*. Paris: Ellipses, 2005. Print.
- Bloch, Ernst. *The Principle of Hope*. Cambridge, MA: MIT, 1986. Print.
- Gutiérrez Mouat, Ricardo. "Cosmopolitismo y hospitalidad en *El paraíso en la otra esquina*, de Mario Vargas Llosa." *MLN* 123.2 (2008): 396-414. *Project MUSE*. Web. 24 Oct. 2012.
- Hallman, J. C. *In Utopia: Six Kinds of Eden and the Search for a Better Paradise*. New York: St. Martin's, 2010. Print.

- More, Thomas. *Utopia*. Ed. Dominic Baker-Smith. London: Penguin Classics, 2012. Print.
- Oelker, Dieter. "Cuando el mundo posee el sueño de una cosa: Para una lectura de *El paraíso en la otra esquina* de Mario Vargas Llosa." *Atenea*. (Concepc.) 2004, n.490, pp. 59-85.
- Shea, Louisa. *The Cynic Enlightenment: Diogenes in the Salon*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2010. Print.
- Toynton, Evelyn. "The Way to Paradise." *Salmagundi* 153-154 (2007). Print.
- Vargas, Llosa Mario. *El paraíso en la otra esquina*. Madrid: Alfaguara, 2003. Print.

Entre autoficción y novela: *La tía Julia y el escritor*

Anne-Sophie Chiabaut

achia069@uottawa.ca

Universidad de Ottawa

A primera vista *La tía Julia y el escritor* parece ser una novela autobiográfica que cuenta el principio de la relación amorosa y el matrimonio de Vargas Llosa con su tía Julia. Los rasgos autobiográficos de la obra quedaron en evidencia con la publicación de la réplica de la tía Julia. En efecto, *Lo que Varguitas no dijo*, publicada seis años después de la novela, formula cuestionamientos a la obra del sobrino. Sin embargo, Vargas Llosa siempre afirmó la ficción sobre la autobiografía en sus declaraciones sobre la obra. ¿Pero podemos hablar de autobiografía y de novela a la vez? En realidad, resulta más productivo para la reflexión crítica explorar la intersección de los pactos autobiográficos y novelescos en la obra, es decir, estudiar, el texto como autoficción. En esta ponencia, mi objetivo es reflexionar sobre la aplicación del concepto de autoficción, señalar sus limitaciones y postular, a partir de este planteamiento, una interpretación de los capítulos impares como cuaderno de bitácoras del artista Vargas Llosa.

La novela se centra en el desarrollo de la relación de Varguitas con la tía Julia mientras trabajaba para Radio Panamericana en Lima. Se trata de un *Bildungsroman* que narra la formación de Varguitas como escritor. El sujeto y destinatario de la historia es claramente el protagonista Varguitas, quien tiene como objetivo casarse con su tía Julia para evitar una posible separación impuesta por los familiares de ambos. Los adyuvantes incluyen un ejército de amigos pero también unos personajes desconocidos por él. Los oponentes a este matrimonio son la familia, la legislación peruana, pero sobre todo su padre. El diseño editorial refleja muy bien la estructura interna del libro. Los capítulos impares cuentan la historia de Varguitas mientras los pares resumen los radioteatros de Pedro Camacho, el escritor de radio Central. El único capítulo que no sigue esta regla es el XX que cuenta la vida de los personajes de la historia principal años después. El título indica, antes de leer la novela,

que la historia tratará de una cierta tía Julia y de un escritor. Los que conocen la biografía de Vargas Llosa ya pueden establecer una relación entre lo narrado y la vida del autor. Por otro lado, la identidad del escritor es difícilmente identificable. Sólo después de haber leído el texto, podemos asociar el escritor a la figura del personaje Pedro Camacho. La dedicatoria confirma de manera clara la relación que podemos establecer con el título entre la Julia de la novela y su primera esposa: “A Julia Urquidi Illane, a quien tanto debemos yo y esta novela” (11). Finalmente, un epígrafe de Salvador Elizondo de *El Grajograjo* hace alusión al tema de la novela, la transformación de Varguitas en escritor y su relación frente a la escritura. En el discurso como tal, Vargas Llosa utiliza una serie de recursos pero sobresalen los vasos comunicantes entre los capítulos pares e impares.¹ En efecto, la alternación del relato “real” de Varguitas y los relatos ficticios de Camacho se entrelazan hasta incluso generar una premeditada confusión en el lector.

La modalización predominante es la de un *yo protagonista*. Es el propio Varguitas que cuenta su historia. Por otro lado, en los capítulos impares predomina una tercera persona omnisciente que narra de manera resumida los radioteatros de Camacho. El tiempo es lineal y la única alteración en su orden sería la prolepsis externa del capítulo XX que permite al autor presentar al lector la vida de los personajes años después del final de la historia. En cuanto a la localización, la mayor parte de la acción se desarrolla en varios sitios de Lima, pero para la boda los personajes tienen que marcharse y pasan unos días recorriendo el campo en busca de un pueblo con un alcalde “cacaseno”, es decir, dispuesto a casarlos. En los radioteatros, la acción se desarrolla en una variedad de sitios, como Lima, Callao, Tingo María, las afueras de Pisco, Ica y el

¹ En su novela *Cartas a un joven novelista*, Vargas Llosa presenta varios mecanismos literarios, incluyendo el que él llama vasos comunicantes que define como “dos o más episodios que ocurren en tiempos, espacios o niveles de realidad distintos, unidos en una totalidad narrativa por decisión del narrador a fin de que esa vecindad o mezcla los modifique recíprocamente, añadiendo a cada uno de ellos una significación, atmósfera, simbolismo... distinto del que tendrían narrados por separado” (89).

barrio de la Victoria.

Finalmente podemos hablar de un entrecruce muy presente del género autoficcional y el melodrama. El vaivén constante entre la historia principal y la reescritura de los radioteatros termina por convertir todo en una historia de telenovela. Vargas Llosa escribió *La tía Julia y el escribidor* veintidós años después de casarse con Julia. En una entrevista concedida a José Miguel Oviedo, Vargas Llosa explica que su primera idea era presentar la historia de un escritor de radioteatros que se volvió loco.² Estaba tan empeñado con escribir esta historia que consideró llamar la novela *Vida y milagros de Pedro Camacho* en honor al escritor. Para equilibrar este relato completamente surrealista, decidió ponerlo en diálogo con una historia tremendamente real, hasta documental, como lo fue la de su primer matrimonio con su tía política Julia. Aunque fracasó, quedaron unos aspectos del intento inicial de respetar la realidad, lo que se ve por ejemplo en el uso de sus apodosos Marito y Varguitas. Como Vargas Llosa explica en su teoría de los demonios, toda historia empieza por algo real.³ Este proceso se nos presenta en muchas ocasiones de manera explícita en *La tía Julia y el escribidor*. Cuando él discute las consecuencias de su boda con Julia, su amigo Javier subraya “[e]n el fondo estás muerto de ganas de que haya ese escándalo para tener de qué escribir” (262). Este diálogo entre las dos historias se entrelaza de manera tal que lo que parece ser irreal se vuelve creíble y lo creíble se vuelve irreal. La novela es así un juego de equilibrio entre lo ficticio y lo evidentemente verídico. Podemos concluir que *La tía Julia y el escribidor* tiene un contexto muy particular dentro de la obra de Vargas Llosa. El efecto que quiso crear con la estructura de su novela lo obligó a cambiar su modo de modalización, rompiendo la continuidad

² Véase “A Conversation with Mario Vargas Llosa about *La tía Julia y el escribidor*,” de José Miguel Oviedo.

³ Vargas Llosa presenta por primera vez el concepto de teoría de los demonios en una conferencia en la Universidad de Montevideo en 1966. Según esta teoría, el escritor se inspira de sus experiencias y obsesiones, o demonios, para elegir el tema y después son los propios temas que se imponen a él. Vargas Llosa explica en mayor detalle este fenómeno en su novela *Cartas a un joven novelista* en el capítulo *El catoblepas*.

con sus novelas anteriores.

La autoficción se podría resumir de dos maneras. Podríamos decir que la autoficción es un relato autobiográfico que el autor decidió disimular detrás de un disfraz de novela para darle prestigio y para evitar responsabilidades legales, lo que quiere decir que respetaría el pacto autobiográfico; o que la autoficción es simplemente una novela en primera persona donde el autor utiliza su nombre para uno de sus personajes, convirtiéndola en una autobiografía de mentira, pues respetaría el pacto ficción. Por estar a medio camino entre la novela y la autobiografía, la autoficción genera mucho debate entre los teóricos abocados a su estudio.

Del debate se desprenden dos grandes escuelas: la que asocia la autoficción con la tradición autobiográfica como Doubrovsky, Lecarme y Vilain; y la que la considera una variante de la novela en primera persona como Darrieusecq y Colonna.⁴ Alberca, en su trabajo “¿Existe la autoficción hispanoamericana?”, prefiere quedarse con la definición minimalista y clara de Lecarme, que parece ser una buena definición general con la cual ambos grupos están de acuerdo: “L’autofiction est d’abord un dispositif très simple: soit un récit dont auteur, narrateur et protagoniste partagent la même identité nominale et dont l’intitulé générique indique qu’il s’agit d’un roman” (227). La identidad nominal se puede establecer al igual que en el pacto autobiográfico; es decir de manera explícita utilizando el nombre propio del autor o un nombre que le hace alusión, o de manera implícita escondiendo la identidad nominal

⁴ La definición de Colonna se basa en el aspecto referencial y no en el estilo. Según él “une autofiction est une œuvre littéraire par laquelle un écrivain s’invente une personnalité et une existence, tout en conservant son identité réelle (son véritable nom)” (Colonna 239). A partir de esta definición, Colonna determina tres tipos de autoficción: la fantástica, la biográfica y la especular. En cuanto al término autoficción, fue creado por Doubrovsky para determinar el género al cual pertenece su novela *Fils*. En *Le pacte autobiographique*, Lejeune ilustra las diferentes combinaciones pacto-identidad posibles a través de un cuadro que le permite mostrar en qué circunstancias se trata de una novela o una autobiografía. De las nueve combinaciones pacto-identidad, hay dos categorías indefinidas. Una de estas es la novela cuyo personaje tiene el mismo nombre que el autor, categoría en la cual cabe *Fils*. Doubrovsky decidió dar el nombre de autoficción a las novelas que corresponden a esta huella.

pero identificándole a través de una característica propia del autor.

La dimensión híbrida de la autoficción, género entre géneros literarios, lleva a Alberca a hablar de un pacto ambiguo, entre pacto autobiográfico y pacto novelesco, que caracterizaría la autoficción. Este pacto ambiguo rompe los esquemas tradicionales y la autoficción se convierte en un tipo de compromiso entre la novela y la autobiografía. Al igual que en el pacto autobiográfico, el pacto ambiguo tiene como autor, narrador y personaje principal a un mismo individuo, mientras su historia es ficticia como en el pacto novelesco. Esta zona limítrofe entre el género autobiográfico y novelesco puede dividirse en tres grados de pacto ambiguo. En estos tres niveles se aplican las características ya definidas, el cambio está en los niveles de la ficción personal. Al igual que Alberca, llamaremos estos tres grados periferia A, centro autoficcional y periferia B. La periferia A, más cerca del pacto autobiográfico, contiene menos hechos inventados, así que su contenido se llama ficticio-real y tiene referencias extratextuales. La periferia B, más cerca del pacto novelístico, contiene más hechos inventados pues su contenido se llama ficticio-irreal y tiene como referencia el contenido de la historia. En ambos casos, la frontera entre lo real y lo ficticio, se hace más reconocible. Las novelas donde no se puede distinguir entre lo ficticio y lo autobiográfico están situadas en el centro autoficcional.

Alberca identifica tres características propias en la autoficción. Primero, aunque el personaje y el autor compartan una misma identidad, la autoficción presenta el yo con un carácter exclusivamente ficcional. Segundo, la autoficción suele inspirarse del modelo biográfico, es decir presenta una retrospección sobre acontecimientos que supuestamente ocurrieron. Finalmente, la tercera característica de la autoficción es que los autores eligen momentos de sus vidas con un aspecto lírico, por ejemplo la infancia. En el caso de *La tía Julia y el escribidor* Alberca, quien estudia la novela de Vargas Llosa, identifica estas tres características. La primera, Vargas Llosa consigue distanciarse de su personaje a través de sus apodos de niño Varguitas o Marito, convirtiendo al personaje en metáfora del joven que era en esa época de su vida. La segunda, Vargas

Llosa escribió estas historias años después que terminó su matrimonio con Julia. La tercera y última característica de la autoficción se cumple pues la historia cuenta un momento bastante importante en su vida amorosa, el principio de lo que iba a convertirse en su primer matrimonio. Alberca demuestra entonces que *La tía Julia y el escribidor* es realmente una autoficción. Ahora que hemos definido el género de la novela, continuaremos con una interpretación del papel de los capítulos impares en esta obra.

Como ya ha sido mencionado, la crítica literaria concuerda en definir la obra como novela de formación. Un Vargas Llosa maduro vuelve a reflexionar con ironía sobre su juventud. El otro aspecto ampliamente comentado por la crítica es el tema de la vocación literaria y el arte de contar historias. La obra cuenta por un lado la formación de Varguitas como adulto, pero sobre todo sus primeros intentos literarios y sus dificultades iniciales. En *La tía Julia y el escribidor*, Vargas Llosa divide la historia en dos tramas narrativas. Como lo dice el propio Vargas Llosa, el objetivo principal era presentar estos dos niveles de realidad como si no tuvieran nada en común pero que en el fondo están profundamente interconectados porque ambos tienen sus raíces en una misma realidad. En el caso de Varguitas, el propio nombre del protagonista indica la inspiración en acontecimientos de la vida real. En el caso de los radioteatros, las historias reflejan las obsesiones de su autor. Pedro Camacho es la representación perfecta de la teoría de los demonios. Según él, un autor sólo puede sacar su inspiración de los hechos de su vida real. Es a partir de estos recuerdos y obsesiones que el autor los transforma hasta hacerlos irreconocibles. Aunque Camacho piensa crear obras de pura ficción, sus obsesiones o sus demonios, de los cuales somos testigos en la historia de Varguitas, se imponen a sus historias. Esta teoría también se aplica a esta primera trama narrativa. Lo que parece ser una biografía es nada más que una transformación de la realidad. Desde la autobiografía, el autor disfraza su historia hasta conferirle su propia identidad como artefacto de ficción.

Cuando Vargas Llosa empezó a escribir *La tía Julia y el escribidor* quería contar una historia inspirada por el personaje de Raúl Salmón, un compañero de la radio que se había vuelto

loco por culpa de la cantidad impresionante de radioteatros que tenía que escribir.⁵ Se dio rápidamente cuenta que era imposible escribir algo fiel a lo que había sucedido porque la memoria nos engaña y los elementos imaginados se introducen en el relato sin que se puedan distinguir de los reales. La novela permite al autor no solamente presentar ciertos aspectos de la creación literaria como su teoría de los demonios, sino también convertir la propia obra en ejemplo de aplicación de dicha teoría. Son precisamente los capítulos impares, los dedicados a Camacho, en los que se evidencia la obsesión con la escritura no solamente del escritor, es decir, la del propio Camacho, sino más significativamente del propio aspirante a escritor: Varguitas. En efecto, los capítulos impares no están escritos en forma de guión y por lo tanto no pueden ser, *strictu sensu*, los radioteatros de Camacho. Por el contrario, los capítulos impares están escritos en tercera persona y son evidentemente una transcripción o traslación de las obras melodramáticas de Camacho. ¿Quién puede haber escrito esos capítulos? Propongo que el escritor que transcribe minuciosamente esas obras maestras del escritor profesional Camacho es nada más y nada menos que el aspirante a escritor: Varguitas. El narrador protagonista se forma como escritor reescribiendo la obra radioteatral de Camacho; los capítulos impares son precisamente el cuaderno de bitácoras del joven artista. Por lo tanto, *La tía Julia y el escritor* es una autoficción que narra tanto la educación sentimental del joven escritor como su formación artística a partir del modelo de escritor profesional que representa Camacho, un personaje que en los capítulos pares Varguitas rechaza por ser el autor de una obra popular distante de la alta literatura que desea crear el joven artista, pero que resulta ser el inconfeso maestro cuyas obras reescribe obsesivamente.

Bibliografía

Alberca, Manuel. “¿Existe la autoficción hispanoamericana?”
Cuadernos Del CILHA 7(7-8) 2005: 115-133. PDF.

⁵ Véase “A Conversation with Mario Vargas Llosa about *La tía Julia y el escritor*.” de José Miguel Oviedo.

- Colonna, Vincent. *Autofiction et autres mythomanies littéraire*. Auch: Tristam, 2004. Impreso.
- Doubrovsky, Serge. *Autobiographiques: de Corneille à Sartre*. Paris: PUF, 1988. Impreso.
- Lecarme, Jacques. “Autofiction: un mauvais genre?” *Autofictions & Cie*. Nanterre: Université de Paris X, 1994. 227-249. Impreso.
- Lejeune, Philippe. *Le pacte autobiographique*. Paris: Seuil, 1975. Impreso.
- Oviedo, José Miguel. M. “A Conversation with Mario Vargas Llosa about *La tía Julia y el escribidor*.” *Texas Studies in Literature and Language* 19:4 (1977): 546-558. PDF.
- Vargas Llosa, Mario. *La tía Julia y el escribidor*. 10 ed. Madrid: Santanilla. 2012. Impreso.
- . *Cartas a un joven novelista*. Barcelona: Ed. Planeta, 1997. Impreso.

La transculturación arquitectónica en la América Latina colonial: el caso del Coricancha

Patricia Laforest

laforestpatricia@gmail.com

Universidad de Ottawa

En este ensayo, me propongo estudiar la transculturación en la arquitectura barroca mediante el estudio del Coricancha, una iglesia situada en Cuzco, Perú. Durante la conquista, las órdenes religiosas son un instrumento clave para la evangelización de los indígenas. En el siglo XVII, la influencia española, transmitida en gran medida por estas órdenes, empieza a aparecer en las construcciones de la América colonial. Ya durante los siglos XVII y XVIII, la arquitectura barroca hispanoamericana, caracterizada por una profusión de ornamentos y una gran complejidad, sigue el modelo establecido por España (Borngässer 120). Sin embargo, el medio físico, la diferencia de materiales disponibles en las áreas geográficas americanas y la herencia de las culturas precolombinas lo acaban diferenciando del barroco de la Península. En efecto, la frecuencia de terremotos en algunas zonas, como México, Guatemala o Perú, obliga a los artistas latinoamericanos a desarrollar técnicas de construcción resistentes a los movimientos sísmicos (Bottineau y Butler 85). De esta forma, el barroco originario de Europa se mezcla con el arte y las formas indígenas, creando, así, una arquitectura en la cual dos visiones del mundo se unen. A continuación intentaré explicar de qué manera ese tipo de arquitectura y los símbolos presentes en la fachada del Coricancha se entrelazan ofreciendo un ejemplo contundente de transculturación.

El término transculturación ha sido el objeto de numerosos debates. Fue acuñado por el antropólogo cubano Fernando Ortiz en 1940 para denominar el proceso de transformación en el cual se somete una sociedad en la adquisición de material cultural exterior, es decir, la pérdida o el desplazamiento de la cultura de una sociedad dado a la adquisición o imposición de material extraño y la fusión de los elementos indígenas con los ajenos para crear un nuevo producto

cultural. Ortiz distingue el término aculturación de transculturación indicando que

... transculturation better expresses the different phases of the process of transition from one culture to another because this does not consist merely in acquiring another culture, which is what the English word acculturation really implies, but the process also necessarily involves the loss or uprooting of a previous culture, which could be defined as a deculturation. In addition, it carries the idea of the consequent creation of a new cultural phenomenon, which could be called neoculturation. (102-103)

Entonces, el término aculturación describe las repercusiones sociales en el proceso de transición de una cultura a otra mientras que la palabra transculturación se refiere al proceso que ocurre cuando dos o más grupos étnicos comparten y mezclan sus propias culturas. Al respecto, Néstor García Canclini señala en *Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad* (1989) que “la transculturación es un conjunto de transmutaciones constantes; es creadora y jamás acabada; es irreversible. Siempre es un proceso en el cual se da algo a cambio de lo que se recibe: las dos partes de la ecuación son modificadas. Emerge de ella una nueva realidad, que no es un mosaico de caracteres, sino un fenómeno nuevo, original e independiente” (45). Aunque la colonización transformará las costumbres y la cosmovisión de los vencidos, no podrán controlar una rica dinámica de mezcla de saberes en las construcciones coloniales más contundentes de la cultura oficial, es decir, las iglesias. Según Walter Moser

... le Baroque, en Amérique Latine est un paradigme importé par l’Espagne dans les nouvelles colonies. Dans ce transfert culturel, la version espagnole entre en contact avec les cultures non-européennes et subit certaines transformations. Il devient donc le *Barroco de Indias*. Selon la logique de la transculturation, [ce dernier] est plutôt un processus prévisible de métamorphose et d’adaptation. Le Baroque n’a pas seulement été approprié dans un geste de Conquête, mais l’histoire de ses origines américaines a été prolongée

après la Conquête, tout en incluant l'art précolombien. Ensuite, une stratégie de construction identitaire a permis de convertir le transfert et importé le paradigme dans une authentique culture américaine, ainsi, 'América... fue barroca desde siempre.' (19)

En este mismo sentido, Néstor García Canclini define la hibridación cultural como una manera en la cual las formas se separan de las prácticas tradicionales existentes para recombinarse en nuevas formas y nuevas prácticas. Así, el fenómeno de la hibridación puede ser entendido como una dinámica de lo popular que se reorganiza en una interacción compleja con la modernidad. Canclini designa esto "reconversión cultural", es decir un proceso en el cual las culturas populares, lejos de desaparecer, se rearticulan en nuevas formas (García Canclini 13-25).

El Coricancha es un ejemplo arquitectónico de transculturación. Como se puede observar en la siguiente foto, durante el siglo XVII, la mayor parte del complejo del Coricancha es demolido por los conquistadores españoles para erigir la Iglesia Católica de Santo Domingo sobre sus vestigios.



Arquitecturas inca y colonial del Coricancha¹

Así, los españoles usan partes de las construcciones incas como fundación. Esa obra es un ejemplo representativo de la manera empleada por los indígenas para incorporar la mampostería

¹ "Coricancha." *Wikipedia, la enciclopedia libre*. N.p., n.d. Web. 20 Mar. 2011.

dentro de la estructura de los edificios coloniales (Cuadra et al. 2). A pesar de que algunos importantes terremotos dañan gravemente la iglesia, los enormes muros de piedra inca y los bloques cortados con precisión todavía sirven de soporte al monumento religioso como testimonio de las habilidades de la arquitectura de los nativos.

Uno de los procedimientos que los indígenas aprovechan en sus estructuras implica el uso del adobe, es decir, ladrillos de arcilla quemados por el sol. Además, se sirven de barro y de arcilla como argamasa para el acabamiento de la superficie y emplean menuda forma de mampostería para edificar los importantes templos, las estructuras administrativas y las residencias del rey. En ese tipo de construcción, las piedras contiguas son cuidadosamente formadas y empotradas cómodamente entre sí sin el uso de una argamasa (Cuadra et al. 2).



Arquitecturas superpuertas del Coricancha²

En la foto de arriba, se puede ver cómo se mezclan los materiales de las épocas inca y actual: los indígenas, por su parte, utilizan principalmente piedras para levantar sus edificios. Sin embargo, no usan mortero³ para juntarlas. También, la forma trapezoidal dada a las ventanas y a las puertas permite que el

² “Arquitecturas superpuertas del Coricancha, el Convento de Santo Domingo y la época actual.” *Wikipedia, la enciclopedia libre*. N.p., n.d. Web. 20 Mar. 2011.

³ El mortero es un conglomerante compuesto de arena y agua que sirve para unir piedras.

inmueble resista a los seísmos. En realidad, esas piedras se encajan perfectamente bien sin dejar ningún espacio vacío entre ellas. Por otra parte, los españoles emplean ladrillos, lo que hace que sus construcciones no sean sólidas y por ello optan por adoptar la tecnología indígena.

También, el patio interior muestra evidencia que la arquitectura inca es plana y que hay una ausencia de arcos arriba de las puertas, mientras que en la edificación colonial se pueden ver los arcos y los detalles de los contornos de las puertas. El mejor ejemplo de la mezcla de sus arcos es el claustro (foto siguiente) que está en medio de las estructuras incaicas existentes; esos arcos se apoyan en las paredes precolombinas.



De esta forma, el Templo del Sol, es decir el Coricancha, es el ejemplo más representativo de la mejor mampostería de los nativos. La albañilería indígena se integra a la estructura colonial del edificio. Así, la superposición de la catedral de Santo Domingo al Coricancha es representativa de los sitios sagrados del cristianismo con los de las creencias locales. Si bien los cristianos vienen a América con sus convicciones personales y religiosas, y con directivas asimilativas para erigir sus lugares de culto, en el Nuevo Continente deben convivir con otras culturas y tradiciones.

⁴ Iheartpandas. "Patio interior Santo Domingo (Coricancha) | Flickr - Photo Sharing!" *Welcome to Flickr - Photo Sharing*. N.p., n.d. Web. 20 Mar. 2011.

La hegemonía española no impide que ambos grupos coexistan en la construcción de los lugares sagrados y que estos incorporen elementos de ambas culturas. Contribuyen de esta manera a desarrollar una nueva cultura, que minará a largo plazo la hegemonía cosmopolita española. Por lo tanto, eso modela una estructura híbrida que mezcla la cultura inca con la cultura española (Cuadra et al. 3). También, el nombre indígena de la Iglesia de Santo Domingo en sí mismo es híbrido: Coricancha significa “Templo del Sol” en quechua (“Historical Center Cusco City” *Cusco Guide*).

Además, como se puede apreciar en la foto siguiente, en la fachada hay columnas y ventanas de origen árabe. Las ventanas son construidas de tal manera que permiten a la persona que está adentro de la iglesia observar sin ser vista y se llaman *machrabiyyah* o ventanas celosías. Como España tiene orígenes híbridos, ha llevado con ella a Latinoamérica sus influencias islámicas. La Península lleva su propia arquitectura híbrida al Nuevo Mundo para formar una nueva en la que mezcla lo traído del Viejo Continente con la cultura indígena. Todo eso forma la arquitectura de transculturación latinoamericana.



Machrabiyyah, ventanas celosías⁵

En el Nuevo Continente, la integración de la arquitectura se hace mediante la construcción de iglesias. Las edificaciones

⁵ Iheartpandas. “Coricancha and Santo Domingo church | Flickr - Photo Sharing!” *Welcome to Flickr - Photo Sharing*. N.p., n.d. Web. 20 Mar. 2011.

eclesiásticas son el punto de confluencia entre la cultura española y la cultura inca. En efecto, el Coricancha se erige sobre las fundaciones del Templo del Sol. Esas obras europeas deben adaptarse al clima y al medio ambiente de las regiones en las cuales los conquistadores quieren establecer sus dominios. Así, la construcción de viviendas sobre los vestigios autóctonos permite a los españoles tener instalaciones a prueba de terremotos en vista de que las estructuras de los indígenas ya están adaptadas al entorno geográfico. Si bien a través de la arquitectura se afianza la destrucción de una sociedad, también surge lentamente una nueva cosmovisión. Los españoles destruyen los monumentos de los indígenas para imponerles una religión, pero poco a poco se empiezan a mezclar las dos visiones del mundo en una tercera, producto de la mezcla. Surge así una cultura de transculturación en los espacios de mayor control estatal y religioso. La arquitectura traída por España a tierra americana no puede ser una imitación, sino una adaptación a las diferencias climáticas y topográficas del Nuevo Mundo.

Desde el comienzo, la arquitectura en América Latina se construye como un proceso de síntesis de experiencias y de teorías europeas, mediante la superposición de las ideas españolas y las realidades americanas. Según Paula Gabriela Rodríguez Zoya, “el Barroco latinoamericano se muestra como un arte de desplazamientos, en el que se percibe la identidad mestiza y cambiante, fruto de una nueva cultura” (5). El barroco es una combinación de diferentes artes y esa combinación es híbrida en sí, formando un nuevo arte; o sea las influencias autóctonas se combinan a las particularidades hispánicas y vice y versa. Con esto se entiende que pensar en el barroco es pensar en la identidad hispanoamericana. El Barroco ajusta sus propias modalidades. Según Damian Bayon, la amplitud de las fachadas de las catedrales, como las de México y de Cuzco, llena la anchura de las plazas sobre las cuales están edificadas (286). Eso es una característica americana dado que los sagrarios son independientes de las iglesias pero unidos al conjunto. En cambio, en España, como la gente no tiene terrenos tan anchos, las construcciones son estrechas. Además, el barroco incorpora elementos nativos a los símbolos europeos. Esto quiere decir que la imposición de nuevas formas de representación no genera el

abandono de las antiguas, sino que imbrica al otro en su propia visión. Asimismo, la cultura indígena, al integrar componentes del Viejo Continente, los adopta, los transforma y los asimila.

Según García Canclini, “todas las artes se desarrollan en relación con otras artes” (“Noticias recientes sobre la hibridación”). Esta perspectiva ilustra muy bien lo que sucede en Latinoamérica. La arquitectura barroca latinoamericana se desarrolla en contacto con la arquitectura española. También, como esta es híbrida, resulta que la arquitectura del Nuevo Mundo integra a la suya elementos de las culturas islámica y española. Es por eso que el barroco latinoamericano integra esas dos culturas dentro de la suya para formar, en este caso, una arquitectura que mezcla lo español híbrido a su propia identidad. El proceso de transculturación está marcado por la reciprocidad. Por un lado, los misioneros aceptan la visión del mundo de los nativos. Los cristianos no sólo se interesan en las culturas autóctonas al aprender las lenguas vernáculas, sino que también adoptan en parte el modo de vida de los nativos (Duverger 167). Por otro lado, los indígenas, sin perder totalmente sus culturas, se cristianizan. El proceso de síntesis cultural implica cada vez más la participación del indígena en un mundo que le es ajeno y en el que, en poco tiempo de transculturación, ha aprendido a vivir, pensar y crear según las influencias españolas. Poco a poco se acomoda a lo impuesto por los españoles y colabora en la vida cotidiana. El indígena es quien tiene que hacer más para acostumbrarse dados los diversos cambios radicales impuestos por la colonización. Sin embargo, esto no equivale a una renuncia total de su cultura y sus saberes propios, sino a un desarrollo de una nueva creatividad transculturadora para fusionar lo ajeno y lo propio. El Coricancha es un ejemplo contundente de esta lenta labor de los transculturadores indígenas.

En suma, la arquitectura es uno de los primeros lugares en donde se puede observar la influencia que tuvo la Conquista en el encuentro de las dos culturas. Así, la arquitectura constituye un proceso de síntesis de experiencias y de mezcla de saberes. Como hemos visto, el ejemplo del Coricancha en Cuzco demuestra la hibridación arquitectónica entre lo europeo y lo nativo. Así, la construcción híbrida, caracterizada por elementos

americanos y europeos, es un ejemplo de arquitectura latinoamericana y evidencia la creatividad del proceso transculturador.

Bibliografía

- Bayon, Damian. "Un domaine presque ignoré: l'Art architectural de l'Amérique espagnole." *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*. 14^e année, N. 2, 1959: 269-296. Impreso.
- Borngässer, Barbara. "L'architecture baroque en Amérique latine." *L'art du baroque*. Cologne: Könemann: Rolf Toman, 1993: 120-121. Impreso.
- Bottineau, Yves, and Yvan Butler. *Baroque ibérique Espagne, Portugal, Amérique latine*. Fribourg: Office Du Livre, 1969. Impreso.
- Cuadra et al. "Preliminary evaluation of the seismic vulnerability of the Inca's Coricancha temple complex in Cusco." *Akita University*. N.p., n.d. Web. 3 Mar. 2011.
- Duverger, Christian, and Bernardino de Sahagún. *La conversion des Indiens de Nouvelle-Espagne*. Paris: Éditions du Seuil, 1987. Impreso.
- García Canclini, Néstor. "Entrada." *Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México, D.F.: Grijalbo, 1990: 13-25. Impreso.
- - -. "Noticias recientes sobre la hibridación." *SIBE / Sociedad de Etnomusicología*. N.p., n.d. Web. 27 Mar. 2011.
- "Historical Center Cusco City." *Cusco Guide*. N.p., n.d. Web. 5 Mar. 2011.
- Moser, Walter. "The Concept of Baroque." *Revista canadiense de estudios hispánicos: La constitución del barroco hispánico problemas y acercamientos* 33.1. McGill University, 2008: 11-37. Impreso.
- Ortiz, Fernando. *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar*. Caracas: Biblioteca Ayacucho, 1978. Impreso.
- Rodríguez Zoya, Paula Gabriela. "Multiplicidad, alteridad y mixtura: huellas barrocas para andar la cultura latinoamericana" *Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata*. N.p., n.d. Web. 27 Mar. 2011.

El optimismo de la juventud eclipsado por el escepticismo de la experiencia: Implicaciones de la estructura narrativa de *La chica del trombón* de Antonio Skármeta

May Morpaw
mmorp034@uottawa.ca
Universidad de Ottawa

En esta ponencia analizo la estructura narrativa de *La chica del trombón*, una novela de Antonio Skármeta publicada en 2001. Contrapongo la historia que la protagonista de la larga novela interior va construyendo a la experiencia y el escepticismo del viejo narrador cuyos breves textos rodean el relato autoficcional. Intento demostrar que la voz del narrador que introduce y cierra la novela de Skármeta, aunque ocupe poco espacio, condiciona la lectura de la novela interior y contradice la memoria y el optimismo final de su narradora.

En dos novelas, *La boda del poeta* (1999) y *La chica del trombón*, Skármeta recrea la experiencia de una comunidad importante de inmigrantes que dejaron la Dalmacia, una región en la costa del Adriático que hace parte de la Croacia actual, para instalarse en zonas remotas de Chile (Punta Arenas y Antofagasta) a partir del siglo diez y nueve.¹ En la primera novela, un grupo de hombres jóvenes sale de una isla ficticia en las irónicamente llamadas “Costas de Malicia” (o sea Dalmacia) antes de la Primera Guerra Mundial. *La chica del trombón* a su vez relata la vida de una niña que llega a Chile medio siglo más tarde durante la Segunda Guerra Mundial para vivir con Esteban Coppeta, su supuesto abuelo que era miembro del primer grupo de inmigrantes “maliciosos.”

El nombre de la protagonista no aparece en el título de la segunda novela, a diferencia de muchas novelas nacionales latinoamericanas. Magdalena es el apelativo de la chica que desembarca en Antofagasta a los dos años de edad. Empezando su relato a los siete, la edad de la razón según la tradición católica, la niña emplea raras veces su nombre. Y lo cambia de

¹ *La boda del poeta*. Barcelona: Plaza & Janés, 1999; *La chica del trombón*. Barcelona: Plaza & Janés, 2001.

repente a los trece cuando muere Esteban Coppeta. En un gesto cargado de nostalgia y de memoria combina el apellido del viejo con los nombres de su supuesta abuela, la amada que Esteban dejó en su isla natal, para transformarse permanentemente en Alia Emar Coppeta.

La estructura de la novela de Skármeta sigue una simple progresión cronológica aunque complicada por la reconstrucción del pasado y múltiples puntos de vista. Empieza con un epígrafe tomado de un poema de Gabriela Mistral que celebra el nacimiento de una niña cuya mirada parece crear el mundo. Inmediatamente después Roque Pavlovic, un periodista conservador de origen “malicioso” que tiene más de medio siglo en Antofagasta, narra, en una corta introducción sin número de capítulo, la llegada de la niña. Junto con el abuelo Esteban, él observó el desembarque de un trombonista de habla “malicioso” acompañando a esta niña. Según Pavlovic, se trata de Alia Emar Coppeta, autora del manuscrito *La chica del trombón*. Al final de la novela Pavlovic anuncia, en otro corto texto, la publicación inminente del manuscrito. Insiste de hecho que este “manuscrito de una novela” se publicará (*La chica del trombón* 302), catalogando así la supuesta autobiografía de Alia como ficción y ubicándola por lo tanto en las coordenadas establecidas por el pacto novelesco.

Dejando de lado el epígrafe tomado de Mistral, la novela de Skármeta consiste en tres elementos: primero, el marco que establece Pavlovic; segundo, el “manuscrito de una novela” (302) en cincuenta capítulos; y tercero, seis capítulos intercalados en voz de tres personajes masculinos distintos, de los cuales dos son “maliciosos” de origen y el tercero un joven de padre español llamado Pedro Pablo Palacios. Pavlovic, quien asegura la continuidad novelesca como narrador externo, es además la voz de tres de estos capítulos, sea como autor de cartas o locutor radiofónico. Figura además como personaje casi familiar en el relato de Alia. El otro “malicioso,” Andrés Gómez Stark, también nativo de la “*dulce patria maliciosa*” (209) a pesar de su apellido hispano, introduce el registro popular con dos reportajes sensacionales. Estos dos personajes y el trombonista Yaksic, que consigue integrarse a América Latina gracias a la música, ofrecen modelos distintos de la experiencia del

inmigrante masculino. Sus nombres españoles – Roque, Andrés y Pachuco – señalan sus tentativas de integración. Sin modelos femeninos, Alia tendrá una experiencia más difícil, como lo deja adivinar el enlace que impone entre su nombre adoptado y su pasado europeo.

La novela interior en primera persona nace del esfuerzo literario que ella hace para crear su mundo. Su lucha por afirmar su identidad personal y nacional coincide con la carrera política de Salvador Allende. La novela se presta evidentemente a un análisis basado en teorías freudianas según las cuales el niño imagina una historia familiar y su lugar en el centro de ella. También se puede leer como “family romance” o novela familiar en la cual el desarrollo de la vida familiar coincide con la historia nacional tal como lo concibe Margarita Saona en *Novelas familiares: Figuraciones de la nación en la novela latinoamericana* (2004).² La experiencia del inmigrante “malicioso” postula una variación sobre la novela fundacional que cuenta la historia de Chile a partir de familias criollas y mestizas. La lucha por establecer nuevas raíces sin perder la identificación con el lugar de origen sugiere igualmente la nostalgia de la novela de inmigración. En una especie de *Bildungsroman* femenino, la protagonista evoluciona desde la enajenación hacia una visión optimista de su futuro. Después de fracasar tres veces en sus intentos de trasladarse a Europa o Nueva York, supera su alienación, gracias al amor y al acto de escribir. Construye su familia y su futuro en un país donde la victoria de Allende coincide con su sentido emergente de identidad chilena.

La visión de Alia se limita inicialmente al círculo y a los registros de la niñez. Empieza enfocándose en la ausencia de los padres: “[l]o primero que la gente te pregunta cuando no tienes papá ni mamá es cómo se llaman tus padres” (*La chica del trombón* 13). Sin memoria de su familia, tiene una libertad total para proyectar su versión de la historia familiar, según el modelo freudiano. Los capítulos, que empiezan a menudo con prolepsis, como por ejemplo “años después,” “el año siguiente” o “cierto

² Véase Margarita Saona, *Novelas familiares: Figuraciones de la nación en la novela latinoamericana contemporánea*. Rosario, Argentina: Beatriz Viterbo, 2004.

caluroso fin de año,” dejan grandes vacíos en el relato a la vez que indican la maduración de la protagonista. El diario personal de Alia se transforma poco a poco en un cuaderno de bitácoras en el que reflexiona sobre el acto de escribir. Vuelve repetidamente a imaginar o analizar momentos traumáticos ocurridos antes de su llegada a Chile. A partir de referencias recurrentes a recuerdos inciertos de su niñez, el acto de escribir le ofrece una vía para apropiarse de su pasado y constituir una identidad que abarca su talento creativo. Alia yuxtapone su pensamiento anterior (“*entonces*”) con el actual (“*ahora*”) para ilustrar la distancia que separa la confusión que sentía con la claridad que intenta imponer al presente y a su memoria. Dice: “Fustigo la prosa para que la emoción no se trague el recuerdo. No quiero que nada se desborde porque significaría que hay momentos que no dependen de mí, que son superiores a mí misma” (185). Tiene plena consciencia de fabricar su identidad, desde que se decidió a “empezar mi historia” (49) a los trece años con un “cuento de nunca acabar” y una “historia sobre mi nombre” (221). Una serie de eventos ambiguos o contradictorios y varias coincidencias y fenómenos inexplicables contribuyen a la construcción literaria de su vida.

Esta construcción corresponde al género de autobiografía o autoficción según los criterios establecidos por Manuel Alberca en “¿Existe la autoficción hispanoamericana?” (2006), artículo en el que amplía el término de Serge Doubrovsky de autoficción o “autonovela.”³ En este género que se sitúa entre la autobiografía y la novela autobiográfica, el personaje funciona como autor, narrador y protagonista. En la novela de Skármeta, el texto de Alia toma la forma de una autoficción. La protagonista se inspira en sus recuerdos poco fiables y de fuentes “maliciosas” dudosas para elaborar una visión de sí misma y una historia familiar. Lo hace buscando las palabras que no encontraba en la niñez porque “ahora sé decir que eso era la nada en mí: la presencia de una lejanía que hiere todas las cosas cuando falta el sentido y el fundamento” (*La*

³ Véase Manuel Alberca, “¿Existe la autoficción hispanoamericana?”, *Cuadernos del CILHA (Revista del Centro Interdisciplinario de Literatura Hispanoamericana)*. No. 7-8 (2006): 115-127. 115.

chica del trombón 59). Al principio, contrariamente a la práctica profesional de los periodistas Pavlovic y Gómez Stark, escribir es para ella un acto difícil y tentativo: “Si yo hablo de frenesí [...]”; “Si escribo que [...]”; “Si describo [...], aún me falta inspiración y aliento” (129) y “tal vez aún no manejo las palabras precisas a pesar de cierta práctica en rodear con palabras mis confusiones” (198). Las palabras la ayudan a analizar su confusión y vivir su duelo antes de encontrar sentido a su vida.

El relato de Alia ejemplifica el “family romance”: la protagonista sufre, se enamora, pierde a su amado durante un tiempo y termina estableciendo una familia en una nación en proceso de transformación. La conexión entre familia y nación empieza a dibujarse cuando Salvador Allende aparece como figura querida en la casa de Alia. Cuando el tío honorario despierta su interés por la política, el lazo entre familia y nación se concretiza. Alia asocia además el abuelo muerto al “tío Salvador” (153, 296) o “[m]i ‘tío’ el doctor” (300). Regala al político la bata de boxeador del abuelo para que funde la lucha por la honra con el combate por la nación en “un gesto para Chile” (141). Allende se transforma en una figura paterna para Alia y para Chile mientras que Esteban, un pobre inmigrante, adquiere su lugar en la memoria chilena.

A pesar de esta relación con Allende, la ausencia de familia y de identidad nacional angustia a Alia. El deseo de libertad, heredado de sus padres europeos, y su afección por la cultura norteamericana, dos aspectos fundamentales de su identidad, son más fuertes que su identificación con el Chile tradicional. Por esta razón, se siente “fuerte como un tronco, mas sin raíces” (176). De repente, a los diez y seis años, reaparece su compañero de escuela Pedro Pablo quien la ayudará a arraigarse. Según Alia, “ahora mi vida tendría sentido. Mi vida no sería algo para huir, sino para compartir” (195). Poco después de vincular el amor filial al futuro de la nación con Allende, percibe una relación entre el amor romántico y la identidad nacional que ilustra tantas veces la novela familiar latinoamericana. Cuando Alia define a Pedro Pablo, su único amante, como “mi piel y mi casa” (243), la referencia al hogar lo sitúa en el centro de la familia. Es “mi amado” (236), “mi amante” (272, 279) y “mi

amor” (285). Todo es “ahora” y ya no “entonces”, aunque el sentimiento de haber encontrado su lugar en el mundo se contrapone a la vez al miedo de perder al ser amado, tal como perdió a su “nono” (198), y a la construcción que ha hecho de sí misma.

Sin embargo, con la confianza que le confiere el amor, Alia recorre el país durante las campañas electorales de Allende y se atreve a construir una identidad nacional anclada en sus aspiraciones de transformación social. Fiel a su visión política y a Pedro Pablo, descubre la “alegría” (288) que le había sido negada al viejo Esteban. Alia termina su autoficción revelando el nacimiento de su hijo y la victoria de Allende después de una visita a la casa de Mistral, entretejiendo así lo personal, lo político y lo literario con esta alusión al epígrafe tomado de Mistral. “Hoy” el futuro queda a la vez en manos de un niño con dobles raíces y en las de Allende. Alia resume el futuro de su hijo de la manera siguiente: “Tienes tu madre, tienes tu padre, tienes los amigos, tienes el pueblo, tienes tu país” (297). Al contrario de ella, el hijo tiene desde la niñez claridad sobre su familia y su nacionalidad. Al final, Alia proclama “[g]racias a Dios nos quedamos en Chile” (299) e insiste que “[s]é que soy de este país aunque los funcionarios me estampen un sello de apátrida. Sé que siendo madre y esposa me he hecho mis raíces, que nada malo puede pasar cuando la faena es de amor, y que en mi aliento inhala y exhala mi nona Alia Emar” (300). Orgullosa de sus raíces, celebra la familia, la nación y la victoria de Allende como componentes de una unidad armoniosa. Con la gente clamando “victoria” (301), todos los obstáculos parecen desaparecer.

La novela interna trata un período específico en Chile, el de los movimientos políticos y el entusiasmo de la juventud de los años sesenta. Cuando Alia defiende a Allende y a la libertad como una tradición familiar que remonta a su bisabuelo José Coppeta, sabe que el periodista Pavlovic tendrá una reacción negativa. Mediante este conflicto de perspectivas, aunque la representación del contexto sociopolítico de la novela interior de Alia corresponda al género de la novela familiar, hay que preguntarse si se puede decir lo mismo de la novela de Skármeta. El marco exterior y los capítulos intercalados de Pavlovic

ofrecen una respuesta negativa. Sitúan el relato interior dentro de la dura experiencia de los inmigrantes “maliciosos” y en la historia chilena. Observador de más de medio siglo de historia europea y chilena, Pavlovic expresa un pragmatismo y un escepticismo nacidos de su propia experiencia, socavando el entusiasmo de la juventud. Contradice la historia familiar como metáfora para una nación unida. Sus inquietudes acerca del gobierno de la Unidad Popular, en particular “los déficit en formación política de muchos de aquellos que acompañan al magnético presidente electo” (303), anticipan la turbulencia del futuro inmediato.

En una carta, Pavlovic compara la historia “maliciosa” – con sus numerosos conflictos e invasiones – a la de Chile y su vida a “esa tierra de nadie que es el cuerpo de un inmigrante” (254). Dada su perspectiva sobre su isla “natal” (255), su “cuna” (256) que desde siglos “extranjeros ocuparon [...] y nos vendieron sus ideas, sus imperios, sus vestidos y sus iglesias” (255) y que se encuentra en ese momento en manos de los comunistas, sería imposible que celebrara la victoria de Allende. Periodista supuestamente objetivo y hombre maduro y solitario, su voz pesa más que la autoficción optimista de una joven esposa y madre. Desconfiando del entusiasmo de Alia, reconoce la dificultad de reconciliar intereses contradictorios, dejando al lector la interpretación de la novela a la luz de la historia chilena posterior.

Quizás sea útil terminar colocando *La chica del trombón* en el contexto de la trayectoria literaria de Skármeta. Con pocas excepciones ha representado a jóvenes protagonistas chilenos de su generación impulsados por el deseo de ser libres, modernos y cosmopolitas. Reflejó las aspiraciones de su generación a partir de la colección de cuentos *El entusiasmo* (1967) y su primera novela *Soñé que la nieve ardía* (1975), la experiencia del exilio en *No pasó nada* (1979) y las consecuencias del golpe militar en *Ardiente paciencia / El cartero de Neruda* (1985). Desviándose de la representación de su generación y de la homogeneidad chilena, en *La boda del poeta* exploró los antecedentes de la comunidad inmigrante a la cual pertenece. *La chica del trombón* sigue en esta línea, ampliando el panorama del inmigrante que al intentar integrarse a la vida nacional se enfrenta con la necesidad

de reconciliar visiones políticas contradictorias de la misma manera que debe reconciliar sus raíces con su futuro en Chile.

En la novela que siguió a *La chica*, *El baile de la Victoria* (2003) – y se debe observar que “victoria” es la última palabra del escrito de Alia – durante la transición a la democracia en los años noventa, la protagonista intenta entender lo que ocurrió después de la muerte de Allende y particularmente la impunidad de la cual sigue disfrutando la dictadura. Alia y Victoria, dos protagonistas femeninas, personifican dos momentos críticos en la construcción de la nación, lo que invita a una lectura comparada de las dos novelas. Contrariamente a la protagonista de *La chica* que se implica en el cambio y construye su vida en Chile, Victoria buscará su futuro fuera del país, confirmando las dudas de Pavlovic y el fracaso de la metáfora de la familia como reflejo de la nación. La novela de Alia permanece por lo tanto como una ficción, un sueño de la generación del autor que la generación de Victoria no comparte, justificando el escepticismo precursor de Pavlovic.

***La Virgen de los Sicarios* de Fernando Vallejo.**
La fragmentación del sicario y el discurso nietzscheano

Gustavo Daniel Ruiz González
gruiz052@uottawa.ca
Universidad de Ottawa

En el año 1994 apareció la novela más nihilista del escritor Colombiano Fernando Vallejo titulada *La Virgen de los Sicarios*, la cual produjo un cambio en el ambiente literario colombiano. Toma lugar en los años ochenta y noventa del siglo XX en Colombia, período durante el cual ocurre una reorganización social que tiene como actor principal a un sujeto denominado como el sicario. Narra la historia de Fernando, un escritor, que en compañía de sus amantes Wilmar y Alexis, sicarios de profesión, recorren la ciudad de Medellín. Después de hacer una revisión del estado de la crítica de la obra, se ha hallado que hay un vacío en el estudio del carácter crítico de la violencia de los personajes. En esta presentación argumentaré que los personajes son profundamente nihilistas, afirmando que Fernando, en tanto narrador, al igual que el filósofo alemán Frederick Nietzsche, no cree en el concepto de verdad como un elemento absoluto. Demostraré que a causa de la pérdida de una cultura tradicional por otra de la violencia, los personajes se sumergen en un ateísmo sincero, o cultura del horror. También demostraré que, para el narrador, la “verdad” como concepto es una construcción del lenguaje que equivale a una ilusión, un mito que desmonta por medio del uso de la ironía.

El fenómeno de la violencia en Colombia constituye el marco socio-histórico de referencia de la novela. La violencia generalizada en Colombia durante la década de los ochenta y noventa se refleja en las aventuras de los personajes. Estos viven en un período en donde la realidad está en construcción permanente. La incursión del tráfico de drogas en los distintos estamentos de la sociedad, crea un estado de caos que genera unas condiciones sociales de violencia y deshumanización. Dentro de este contexto, la profesión de sicario tomó un impulso inesperado junto a la escalada de muertes, secuestros y actos de terrorismo contra la población civil; todo esto va de la mano con

la expansión del tráfico de drogas y su penetración en las instituciones del estado. En la opinión de Augusto Bahamón,

... los sicarios brotan por montones [...] y sobrepasan los tres mil y conforman lo que pudiera llamarse la base del ejército del narcotráfico: sus soldados [...] y, mientras no se dé una transformación cultural que reemplace sus valores, pasarán muchos años antes de encontrarse una solución al problema, al menos mientras desaparece esta generación. (86)

Tal fenómeno se refleja en las experiencias de los personajes que se desarrollan en Medellín, ciudad refugio de los carteles más poderosos. El carácter violento continuo que se experimenta en la lectura de la obra está construido sobre algunas ideas de la filosofía de Friedrich Nietzsche.

Según Agustín Izquierdo en su obra *El resplandor de la apariencia. La teoría de la cultura en Nietzsche* (1993), el principio fundamental de la filosofía de Nietzsche es el concepto de vida, comenzando por “la negación del mundo suprasensible platónico” (15). Para el filósofo, la vida posee dos valores: de conservación y de aumento. La vida ocurre porque la misma siempre busca conservarse y logra su continuación. Sin embargo, conservarse es también morir, porque si no se expande no puede conservar lo que posee. A este espacio vital se le denomina la voluntad de poder, que se fundamenta en los valores de conservación y aumento. La voluntad de poder en Nietzsche se lleva a cabo en la vida misma.

En *La Gaya Ciencia* (1882), Nietzsche concluye que “Dios ha muerto” (333). Estima que aceptar a Dios significa fundamentar el pensamiento en este, pero al liberarse ya no influye más en la concepción de vida y todos los valores metafísicos de la divinidad cesan de tener validez. En el mundo de la ficción vallejana, Fernando, el personaje principal, manifiesta que ha abandonado el ascetismo cristiano y que “desde hacía tiempos no creía en Dios” (Vallejo 16). Para él la vida no es nada más que “un sueño de basuco” (62).¹ Se burla irónicamente del catolicismo y argumenta que el gran amor que

¹ El basuco es una mezcla de cocaína con aditivos químicos que produce un fuerte efecto alucinante.

existe entre Alexis, su amante, y él le ha inspirado a postular una nueva “teología de la Dualidad, opuesta a la de la Trinidad; dos personas que son las que se necesitan para el amor; tres ya comienza a ser orgía” (56). Vallejo y Nietzsche no necesitan del fundamento de un Dios, su lógica se basa en la vida. La vida es todo lo que la voluntad de poder adquiere, la verdad como conquista de la voluntad. La voluntad de poder alcanza la verdad, por lo tanto la verdad es una creación del poder (*Izquierdo: El resplandor* 15). Las verdades siempre pugnan entre ellas, pero la que triunfa impone una hegemonía, respaldada sobre la difusión que su poder le otorga.

El pensamiento de Nietzsche es de carácter provocador en el que la verdad se concibe como una pelea, una expresión activa de la voluntad de poder que necesita multiplicarse, conquistando continuamente para preservarse y constituir sus verdades, como la verdad absoluta. Denomina nihilismo al poder que tuvo el pensamiento platónico religioso reprochándole el pensamiento metafísico de “realidades idealizadas, perfectas en sí mismas, que ha[bían] nihilizado la vida” (*La Gaya* 37).² Eliminar a Dios abre la posibilidad de interpretar la vida como una nueva lógica de verdad, adueñándose de la verdad que conquista la voluntad de poder. Entre más poder se tiene, más fácil es imponer la verdad.

El culto griego conocido como el Dionisismo induce a que el individuo se entregue a la embriaguez, mientras que, por el contrario, el Apolinismo exhorta al ejercicio de la racionalidad y al dominio propio.³ Nietzsche se adhiere al primero interpretando la existencia como una fiesta dionisiaca basada en el exceso, fundada en la ausencia de la racionalidad apolínea. Tal espectáculo conlleva a un estado máximo de embriaguez, es decir, la pérdida del yo. En *La Virgen de los sicarios*, la

² En *La República*, Platón ofrece unas guías teológicas para los poetas, basados en una concepción inalterable de la divinidad como la fuente de toda bondad y armonía. Pensaba que el creador había erigido el mundo a su propia imagen a partir de un caos pre-existente, en contraste con la posterior interpretación cristiana de la creación del mundo de la nada (*República II*, 379).

³ En *El Nacimiento de la Tragedia* (1872), Nietzsche aborda las posibles interpretaciones estéticas de los conceptos de Dionisismo y Apolinismo presentes en el género dramático de la tragedia griega.

concepción de la voluntad de poder, barbárica, dionisiaca, impone al sicario como el personaje más notorio de una sociedad caótica. El Dionisismo se opone a la razón, a lo apolíneo.

Como emblema dionisiaco, Alexis, el sicario, ejecuta los deseos siniestros que su voluntad le dicta. De una manera irónica, el escritor-intelectual, aparenta no explotar al sicario en su papel de “ángel exterminador”, pero lo que realmente desea Fernando es poder recrear a la sociedad a través de Alexis. Esto se ejemplifica en el asesinato de un vecino de Fernando, por la única razón que a este último le fastidiaba que tocara la batería hasta altas horas de la noche. La narración parece culpar a Alexis por este homicidio, sin embargo éste es sólo el autor material, pues Fernando es el autor intelectual: “¡Ahí va! ¡Ahí va! exclamó Alexis. [...]i tiempo tuve de detenerlo. Corrió hacia el hippie, se le adelantó, dio media vuelta, sacó el revólver y a pocos palmos le chantó un tiro en la frente” (Vallejo 26). Asimismo, Alexis cultiva los instintos naturales de la brutalidad asesinando a mujeres embarazadas, a niños, y disfruta eliminando a todo individuo que funda displicencia en Fernando, manifestando así por medio del homicidio su amor por su amante.

En contraste, un ser apolíneo es un ser centrado y Fernando sólo aparenta no perder el control de sus deseos porque se embriaga, se deleita en el erotismo, pierde el respeto por sí mismo y por la humanidad. Su voluntad desea que esta sociedad desaparezca por completo porque la odia, la desprecia. El pensamiento principal detrás del Dionisismo es que el yo pierda su centro. El ego se pierde en la fiesta dionisiaca y “el individuo con sus límites y moderaciones, se olvid[a] de sí mismo [y de] las leyes de Apolo” (*El nacimiento* 35). Nietzsche opina que el hombre debe entregarse a sus propios instintos y olvidarse de su racionalidad. En consecuencia puede afirmarse que Nietzsche es anti cartesiano, porque lo “apolíneo, es la razón, el control” (*El nacimiento* 26), del cual objeta, induciendo a que el individuo regrese a su naturaleza bárbara y se deshaga de los valores apolíneos, el ascetismo cristiano, que le impide manifestar su instinto animal de brutalidad.

Esta lógica dionisiaca es la que motiva las acciones de Alexis y Wilmar. El sicario ha perdido la razón apolínea y ha

desechado los valores de armonía social; y por lo tanto, se ha convertido en un ser perdido en la fiesta dionisiaca, en medio de excesos de los sentidos. El personaje principal así lo confirma al decir: “Amanecemos en un charco de vómito: eran los demonios de Medellín, la ciudad maldita, que habíamos agarrado al andar por sus calles y se nos habían adentrado por los ojos, por los oídos, por la nariz, por la boca” (Vallejo 28). Fernando se pierde en la fiesta dionisiaca, dando libertad a sus deseos, deseando poseer a Alexis y deleitándose en la belleza de su cuerpo. Asimismo, obtiene placer en el asesinato, en la muerte de todas las víctimas de Alexis y de Wilmar, goza de manera sarcástica en el dolor que es infligido por la muerte, exaltando la barbaridad de Alexis como ángel de la muerte, como la saeta que es ama y señora de la vida.

Alexis tiene su propia verdad, la cual Fernando admira. Esta verdad está fundamentada en la justificación de una forma de vida, como una forma de sustento, el sicariato. Alexis no es el responsable directo de los asesinatos, es sólo el agente que ejecuta la acción. Los verdaderos responsables son los que le han contratado para llevar a cabo la ejecución de los asesinatos. Esto indica que, si el sicario depende del intelectual como medio para darse a conocer, es entonces dependiente del narrador como transmisor de su mensaje. Esta capacidad creadora se realiza por medio de la elección de un discurso nietzscheano que presenta la fragmentación y desintegración que sufre el sicario.

La actitud con la que el narrador focaliza al sicario está cargada de una visión política que a toda costa ataca y critica sin reparo alguno a la sociedad. Sin embargo, la actitud de denuncia del protagonista es paradójica porque es cómplice de Alexis y Wilmar. El narrador desea contar con urgencia que el declive social es en parte culpa de todos los miembros de la sociedad y que, por lo tanto, existe una dosis de responsabilidad en cada lector. Así lo afirma el narrador al decir:

¿Qué si tiene el país cosas buenas? Pero claro, lo bueno es que aquí nadie se muere de aburrición. Va uno de bache en bache desquitándoles al atracador y al gobierno. Compañero, amigo y paisano: no hay ave más hermosa que el gallinazo, ni de más tradición: es el buitre del español milenario, el <<vultur>> latino.

Tienen estas avecitas la propiedad de transmutar la carroña humana en el espíritu del vuelo. Mejores pilotos nadie, ni los del narcotráfico. ¡Mírenlos sobre el cielo de Medellín planeando! Columpiándose en el aire, desflecando nubes, abanicando el infinito azul con su aleteo negro. Ese negro que es el luto de los entierros... Y aterrizan como los pilotos de don Pablo: en un campito insignificante, minúsculo, cual la punta de este dedo. (Vallejo 48)

Como Nietzsche, Vallejo cree en la muerte de Dios, no cree en el concepto de verdad como un elemento absoluto, sino, como dice Ana Serra, “ambos comparten una desconfianza en el concepto de verdad, sea metafísica o de índole cristiana. Para Nietzsche, la ‘verdad’ es una construcción del lenguaje, no algo que existe en sí mismo y, como tal, puede ser desmontada, es una ilusión” (68). Poner en duda el discurso oficial en Colombia es una forma de desvirtuar el discurso dominante que la sociedad da por aceptado, haciendo manifiesto su rechazo a los valores dominantes.

El lenguaje como eje constructor de la realidad, se manifiesta de forma irónica, sarcástica y cómica permitiendo a la ironía desarrollarse en la narración a través de la relación jerárquica entre los personajes. El sicario necesita del letrado para transmitir su mensaje, por lo que queda sometido al poder creativo del narrador. Esta dependencia es una característica necesaria del diálogo irónico entre el narrador y los personajes. B.H. Smith afirma que es crucial para la complejidad de la ironía “the fact that agents do not characteristically engage in speech acts from positions of equal advantage or conduct their transactions on equal footing” (citado en Hutcheon 17). Esto significa que, desde una posición de dominio, Fernando puede burlarse del discurso oficial y desenmascarar los verdaderos ejes promotores de la violencia.

Por otra parte, el discurso irónico de Fernando se burla o ridiculiza a Colombia, a la cultura popular y al sicario:

Y van los ladridos de los perros de terraza en terraza
gritándonos a voz en cuello que son mejores que
nosotros. Desde esas planchas o terrazas de las comunas
se divisa a Medellín. Y de verdad que es hermoso.

Desde arriba o desde abajo, desde un lado o desde el otro, como mi niño Alexis. (Vallejo 61)

La carga irónica del fragmento anterior reposa en la relación entre la belleza estética de las comunas de la ciudad, poca en realidad, comparada con la belleza corporal de Alexis. Claramente se está burlando de las comunas ya que por todas las descripciones que hace de su amante, este es joven y de una apariencia física atractiva, de ojos verdes y pelusita dorada. Sin embargo, la comparación tiene como objeto poner a Alexis en un plano inferior, ya que las comunas representan a Medallo,⁴ la *Otra* ciudad, que es diferente y no tan importante como la Medellín de la mismidad, con sus arquitecturas posmodernas y sus esculturas de Botero.

Esta relación de subalternidad también ocurre cuando el narrador está en la posición dominante de Dios, como creador del mundo narrativo por medio del lenguaje, pues al enunciar la palabra, esta se convierte según el protagonista en “la verdad más absoluta, sin atenuantes [...] es lo que sostengo yo. De eso era de lo que me había enamorado. De verdad” (Vallejo 18). En breve, Fernando en tanto narrador, utiliza el discurso nietzscheano a manera de fuerza creadora de la narración, presentando al sicario como un ser nihilista, como el agente de la muerte a través del cual se lleva a cabo la voluntad de poder de la violencia. En efecto Alexis se olvida de sí mismo al perderse en la fiesta dionisiaca deleitándose en embriagarse, en cometer homicidios, en convertirse en el ángel de la muerte, para complacer a su amante, quien en su visión de hombre letrado lo utiliza para reinventar por medio de la muerte una sociedad que, en su opinión, no tiene redención. La ironía es el recurso del cual se vale el narrador para desmontar el discurso oficial, es decir el ascetismo cristiano de la sociedad colombiana y la cultura de la violencia, rechazando y ridiculizando el narcotráfico y al sicario como ejes promotores de la violencia. En fin, el Dionisismo para Vallejo equivale a un deseo de reinventar la vida misma.

⁴ La ciudad de Medellín es también conocida como Medallo o Metrallo en el argot popular.

Bibliografía

- Bahamon Dussan, Agosto. *Mi guerra en Medellín*. Santafé de Bogotá: Intermedio, 1992.
- Conrado Eggers, Lan. *Diálogos II / Platón*. Madrid: Gredos, D.L, 2011.
- Hutcheon, Linda. *Irony's Edge. The Theory and politics of Irony*, London; New York: Routledge, 1994.
- Izquierdo Agustín. *El resplandor de la apariencia: la teoría de la cultura en Nietzsche*. Madrid: Libertarias/ Prodhufi. 1993.
- Nietzsche, Friedrich. *La Gaya Ciencia*. Agustín Izquierdo, Ed Madrid, España: Edaf S.A, 2002.
- . *El Nacimiento de la tragedia*. Agustín Izquierdo, Ed. Madrid, España: Edaf S.A, 2008.
- Serra, Ana. "La escritura de la violencia. La Virgen de los sicarios, de Fernando Vallejo, testimonio paródico y discurso nietzscheano". *Chasqui*, 32, 2. Noviembre, (2003).65-75.
- Vallejo, Fernando. *La Virgen de los sicarios*. Madrid: Santillana, 1994.

RESÚMENES DE OTRAS PONENCIAS

Sección de enseñanza y lingüística

El estereotipo y el componente socio-cultural en la clase de ELE

Luis Abanto
labantor@uottawa.ca
Universidad de Ottawa

A diferencia de otras asignaturas escolares o universitarias, en la clase de español como lengua extranjera (ELE) actual, el componente sociocultural constituye uno de los aspectos fundamentales, pues el objetivo final de su aprendizaje (y de cualquier otra lengua extranjera) no sólo está ligado a la competencia lingüística, sino también a la competencia intercultural. Esta ponencia intentará dar cuenta de la dimensión socio-cultural que se transmite en diversos manuales de ELE que circulan en Norteamérica. Específicamente, el análisis se centrará en el estereotipo, elemento que, ya sea positivo o negativo, condiciona en gran proporción el aprendizaje de ELE y, en consecuencia, la visión de la(s) cultura(s) que se quiere(n) conocer.

El sentido del sin sentido: Análisis de errores en el aula de español como lengua extranjera

Mignette M. Garvida, Ph.D.
mgarvida@ryerson.ca
Universidad Ryerson

Todos los alumnos de lengua extranjera suelen cometer errores sintácticos y semánticos. Según algunos especialistas en la enseñanza de lenguas, estas faltas se deben a la interferencia, consciente o inconsciente, de su primera lengua (L1) o su lengua dominante, y a la constante comparación y traducción de la L1 a la lengua extranjera y viceversa que realizan durante el proceso de aprendizaje. Sin embargo, este fenómeno, por una parte,

podría ser considerado como una estrategia de aprendizaje del propio alumno y, por otra, como un proceso natural en una persona que ya ha adquirido una L1.

En esta ponencia analizaré algunos de los errores que con más frecuencia suelen surgir en el aula durante actividades de expresión oral y escrita. Al mismo tiempo, intentaré encontrar respuesta a los siguientes interrogantes: (1) ¿Cuáles son algunas de las faltas que suelen cometer los alumnos frecuentemente? (2) ¿Hace falta interrumpir al alumno siempre y corregirle inmediatamente? (3) ¿Es mejor tratar de entender el sentido de su enunciado y enfocar más la atención en la comunicación? (4) ¿Qué métodos podríamos usar los profesores para concienciar más a los alumnos de sus errores?

Lexical and Morpho-syntactic Development in a Short-term Study Abroad Context

Gabrielle Klassen

John W. Schwieter

gabrielle.klassen@utoronto.ca

jschwieter@wlu.ca

University of Toronto

Wilfrid Laurier University

Students increasingly opt to study abroad, and research has shown this to be an excellent tool for the development of vocabulary (Collentine, 2004; DeKeyser, 1986; Dewey, 2002, 2004; Laufer & Paribakht, 1998; Milton & Meara, 1995) and oral proficiency (Rothman & Iverson, 2007), as well as pragmatic competence (Hassall, 2006; Regan 1995; Siegal 1995). This study examines lexical and morpho-syntactic development among English language learners of Spanish over a three-week study abroad experience. A lexical robustness measure (Schwieter & Sunderman, 2008) and production and comprehension tasks were conducted prior to, and at the conclusion of, a study abroad experience to investigate nominal gender and number agreement, given that they are often stumbling blocks to L2 learners of Spanish (Montrul, Foote, & Perpiñán, 2008). The results show that lexical and morpho-

syntactic developments do not necessarily go hand-in-hand. Learners with lower levels of lexical robustness prior to study abroad realized a significantly greater increase than their more proficient counterparts. Contrary to the effects of pre-departure lexical robustness, neither the improvement of lexical robustness nor the level or prior knowledge of gender and number morphology seems to have any effect on morpho-syntactic development. In fact, not only did students continue to make these errors in the post production task, but the rate of errors actually increased. Three variables of study abroad are considered as explanation for the shocking results are posited: time abroad, level of prior knowledge and semantic preference. The final variable is favoured by the data from this study.

La interacción oral en clase: Estrategias para su éxito y consideraciones lingüísticas, socioculturales y pragmáticas

María T. Mascaro Llabres
maria.mascaro@mcgill.ca
Universidad McGill

Los profesores de ELE que enseñan a grandes grupos (30 ó más) se enfrentan a un gran reto a la hora de practicar y mejorar la producción del discurso oral de sus estudiantes. Una de las dificultades es diseñar actividades lingüísticas de **interacción** oral que estén en parte controladas y que estén enmarcadas en los objetivos del curso y que a la vez permitan una participación activa, espontánea y significativa de todos los estudiantes en una misma sesión de clase. El objetivo de mi ponencia es mostrar qué tipo de tareas de producción oral permiten adaptarse a las características especiales de estos grupos, qué estrategias se pueden usar para motivar al estudiante reticente a hablar ante grupos numerosos, qué tipo de corrección (implícita o explícita) es más apropiada durante estas actividades, y qué instrumentos tenemos para evaluar el rendimiento de los estudiantes en estas tareas. Entre estas propuestas, se presentará de forma más extensa una unidad didáctica sobre el Movimiento 15-M que fue puesta en práctica

en los cursos de español intermedio de la Universidad McGill (Montreal). Esta unidad didáctica está basada en el enfoque por tareas y guía a los estudiantes a través de una serie de pasos que son necesarios para la realización de un proyecto final (un debate). En ellos, el estudiante recopila, comparte, analiza, contrasta y critica textos variados (artículos de prensa, manifiestos, comentarios de *blogs*, carteles y videos) al mismo tiempo que adquiere los elementos lingüísticos, socioculturales y pragmáticos requeridos para participar en el debate.

Actitudes de estudiantes de ELE sobre el tratamiento del error en el aula de clase

Nelson José Méndez-Rivera
nelsonmendez@nelsonmendez.com
Universidad de Ottawa

Se presentan aquí los resultados de un estudio realizado con un grupo de estudiantes de español como lengua extranjera. Con el mismo se buscaba conocer cuáles eran las actitudes de estos estudiantes en relación con el tratamiento del error oral y su opinión sobre la forma en que el profesor lo corrige. Para llevar a cabo el estudio se adaptó un instrumento usado por Katayama (2006 y 2007). Los resultados revelan que los encuestados, en un alto porcentaje, están de acuerdo con que el profesor corrija sus errores. También consideran que es un paso necesario para mejorar en el idioma y ser corregidos en clase es igualmente un aliciente para continuar con el aprendizaje. Sin embargo, los estudiantes piensan que cometer errores es algo negativo. Aunque han manifestado por otro lado que hacerlo es un proceso normal y necesario para el progreso en el aprendizaje del idioma.

En cuanto a la forma en que el profesor trata los errores, los estudiantes opinan que el profesor no debe usar un tono reprobatorio, gracioso o cariñoso, sino neutro al momento de la corrección. Tampoco debe interrumpir para corregirlos, sino realizar la corrección una vez que el estudiante ha terminado su intervención. Además, todo error, sin distinción debe ser

corregido, a saber, pronunciación, gramática y vocabulario. Por último, los participantes del estudio aprueban ser corregidos por sus compañeros de clase. Esto sugiere que los estudiantes tienen entonces una actitud positiva ante el error y su corrección, tanto por parte del profesor como de sus compañeros.

Bilingual lexical and conceptual processing during word transition: Implications for teaching and learning

John W. Schwieter

jschwieter@wlu.ca

Wilfrid Laurier University

Aline Ferreira

alineafe@gmail.com

Wilfrid Laurier University

Recent research investigating psycholinguistic aspects of conceptual and lexical processing has painted a dynamic picture of bilingual speech that appears sensitive to L2 proficiency (Costa, Santesteban, & Ivanova, 2006; Kroll & Stewart, 1994; Pavlenko, 2009; Schwieter & Sunderman, 2008, 2009, 2011). Primary motivation for this study comes from Bloem and La Heij (2003) and Schwieter and Sunderman (2009), and reports on a Stroop word-translation task. The research questions included: 1) What is the semantic relatedness effect (translation facilitation or interference) in backward (L3 to L1) and forward (L1-L3) translation?; and 2) Is the semantic relatedness effect modulated when target words are restricted to the same semantic category versus belonging to various categories?

Eighty English (L1) language learners of French (L2) and Spanish (L3) participated in two Stroop word-translation experiments. Each experiment consisted of two blocks: one involving target words from mixed semantic categories and one involving words restricted to the same semantic category. In Experiment 1, the participants orally translated target words from L1 to L3 (forward translation) and in Experiment 2 from L3 to L1 (backward translation). The results suggested that language processing manifests itself in different ways depending on translation direction and semantic restrictiveness of the target words. The results provided support for the notion that language learners with weak L3 proficiency have more reliance on L1

lexical links and thus are not able to conceptually mediate (Kroll & Stewart, 1994; Pavlenko, 2009; Schwieter & Sunderman, 2009). Implications for language teaching and learning are discussed.

Más que imágenes. El uso del cine en la clase de lengua extranjera

Inma Taboada

taboada@uic.edu

Universidad de Illinois en Chicago (UIC)

Constantemente introducimos películas en nuestra clase de lengua extranjera. Al pensar en utilizar una película en una clase, debemos tener en cuenta varios factores. Por ejemplo, aumenta la motivación de los estudiantes, pues es un medio que les resulta familiar, porque suelen estar más acostumbrados a recibir información a través de imágenes que a través de lengua escrita. Además, el desarrollo de las estrategias de comprensión es bastante alto, puesto que continuamente vemos elementos no-verbales, como gestos, entonación, contacto visual, etc., que ayudan a la comprensión global del texto. Por otro lado, la pragmática y la cultura están también presentes, pues las películas ayudan a interiorizar la gramática y el vocabulario en contexto. Es también importante notar que las cuatro destrezas están integradas; subtítulos, guiones y monólogos pueden ser utilizados como lectura, y la comprensión audiovisual está obviamente presente; debates, redacciones o reseñas pueden incluirse en las actividades.

Es fundamental tener presente que podemos utilizar los mismos materiales en clases de diferentes niveles. El nivel de dificultad depende de las actividades que creamos a partir de los materiales, no de los materiales en sí mismos. Al modificar las guías de previsionado y las actividades que asignamos en clase, podemos utilizar una misma película en distintos niveles. Esta ponencia propone una metodología para usar el cine en la clase de lengua extranjera que integra las cuatro destrezas, para el que

desarrolle estrategias de comprensión y que permita a los estudiantes adquirir la gramática y el vocabulario en contexto.

Sección de Cultura y literatura

La escritura del yo y su efecto terapéutico: el discurso autobiográfico de Isabel Allende

Ioana Dimitriu

ioana@alumni.uottawa.ca

Universidad Carleton

En el contexto de la proliferación del testimonio autorreferencial en la literatura hispanoamericana durante las últimas décadas, voy a analizar el discurso autobiográfico de Isabel Allende para destacar el doble valor terapéutico de la escritura del yo. Por un lado, el proceso de re-memoración y re-creación de la vida a través del acto de escribir alivia la nostalgia del que escribe y, aún más, transforma este sentimiento en una fuerza creadora. Por el otro, el lazo íntimo con el escritor-narrador tiene un efecto paleativo sobre el lector que trata de aliviar su angustia frente al aislamiento y la enajenación, al conectarse con una persona real y al integrarse en una comunidad de lectores. Al enfocar la presencia de lo documental, que constituye un aspecto recurrente en la literatura memorialística de Hispanoamérica, voy a destacar la manera en que este relato de vida incorpora el comienzo de la trayectoria literaria de la autora, su experiencia personal en el marco familiar y en el círculo de amigos, el testimonio histórico, la confesión espiritual y la declaración de su postura ideológica. En una época en la que la comunicación inalámbrica que aísla, desocializa y deshumaniza se ha convertido en norma y ayuda a mantener el anonimato y la confidencialidad de la información personal y de la vida privada, el público lector anhela que le tengan confianza y que una persona real lo invite a establecer una relación personal – aunque sea en el mundo ficcional.

Trasfondo sicológico en la confección de personajes estereotipos en un cuento de Lydia Cabrera

Caridad Silva

silva@glendon.yorku.ca

Glendon College, Universidad York

La caracterización de los personajes centrales del cuento “La tesorera del diablo,” de Lydia Cabrera, responde a estereotipos del paradigma “víctima / victimario” relacionado con prácticas coloniales de jerarquías de raza y posición socioeconómica. Sin embargo, detrás de la construcción literaria del estereotipo se descubre una caracterización más elaborada y reveladora de procesos sicológicos que intervienen en la formación de la identidad individual y colectiva. En esta comunicación estudio a los personajes protagónicos de “La tesorera del diablo” desde la perspectiva del concepto de *internalización* trabajado en varias teorías sicoanalíticas del siglo XX.

Unidad y diversificación en los programas de literatura hispánica

Sonia Thon

sonia.thon@acadiau.ca

Universidad Acadia

El establecimiento del canon literario asume la autoridad de una institución y el poder político que la misma ejerce sobre un número indeterminado de lectores. Con el paso del tiempo ocurren ajustes que conforman los nuevos contextos socio-culturales y económicos, no sin que se produzca una tensión que normalmente surge de la misma institución contra la cual la reacción es dirigida. Son las universidades las encargadas de preservar el canon de obras consideradas clásicas para la edificación del estudiantado y son los críticos que pertenecen a esas universidades los que normalmente reinterpretan y

redefinen las obras del canon al mismo tiempo que cuestionan la validez del mismo. El florecimiento de la literatura vernácula italiana que constituyó el primer canon de literatura popular se ofrece como base de la literatura popular convertida en “clásica” con ejemplos de la literatura española de la época medieval y otros más recientes que reflejan la independencia de las naciones hispanoamericanas que rompieron con la dominación eurocéntrica y solidificaron su propia expresión lingüística y literaria. El objetivo de este trabajo es el de señalar la necesidad de encontrar un equilibrio en los programas académicos para que incluyan tanto las obras que han entrado al canon y se consideran “clásicas” como aquellas que han subvertido sus normas para asegurar un fondo de conocimiento común en los estudios de literatura hispánica y contribuir al constante desarrollo de instrumentos críticos requeridos por las nuevas formas narrativas que emergen en la producción literaria hispánica.

La enseñanza de la literatura y la aptitud intercultural

David Rozotto

drozotto@gmail.com

Universidad de Ottawa

El trabajo del profesor de literatura debe realizarse desde una perspectiva que sea tanto cognitiva como afectiva y que ofrezca actividades analíticas para guiar a los estudiantes hacia un entendimiento más profundo de los textos estudiados. Un acercamiento intercultural a la producción literaria de América Latina se presta a este fin. Por un lado, provee el conocimiento necesario sobre las obras incluidas en los programas de estudio y, por el otro, se relaciona a un tema que todavía está en boga y contribuye a crear consciencia sobre las relaciones interétnicas, las representadas y las que ocurren hoy en día.

Con base en teorías sobre crítica discursiva y literaria que abarcan la interculturalidad (Fairclough, Anderson, Alonso, Sommer), presento un acercamiento a la literatura mediante el cual los estudiantes pueden obtener una comprensión intercultural al analizar obras lejanas a su tiempo y geografía,

compararlas a textos de otros sistemas literarios y hacer reflexiones como entes críticos modernos sobre las relaciones tanto productivas como conflictivas entre grupos étnicos. Esta aproximación a la enseñanza de la literatura se modela a partir de tres novelas del periodo romántico en América Latina: *Sab* (1841) de la cubano-española Gertrudis Gómez de Avellaneda, *Stella* (1859) del haitiano Eméric Bergeaud e *Iracema* (1865) del brasileño José de Alencar.

